

音楽科授業における比喩的表現による意味共有に関する
教育実践学的研究

2015 年

兵庫教育大学大学院
連合学校教育学研究科

兼平 佳枝

研究題目

音楽科授業における比喩的表現による意味共有に関する教育実践学的研究

序章 本研究の目的と方法	1
第1節 問題の所在	1
第2節 研究の目的	3
第3節 研究の方法	3
第4節 先行研究	4
第5節 用語の規定	6
序章の註	7
第Ⅰ部 音楽科授業における比喩的表現による意味共有に関する基礎理論	9
第1章 デューイにおける意味共有および比喩的表現に関する関連研究の概観	9
第1節 デューイの意味共有に関する関連研究	9
1. 関連研究にみる意味の特徴	10
2. 関連研究にみる意味共有の特徴	11
3. 関連研究にみる意味の二重機能の特徴	11
4. 関連研究にみる意味と状況の質との関係	12
5. まとめ	13
第2節 教育における比喩的表現に関する関連研究	13
1. 関連研究にみる比喩的表現と技術指導の関係に関する特徴	14
2. 関連研究にみる比喩的表現と子どもの思考の関係に関する特徴	15
第3節 まとめ	16
第1章の註	16
第2章 デューイにおける意味共有	19
第1節 デューイにおける意味 (meaning)	19
1. デューイは何を意味 (meaning) としているのか	19
2. 意味の構造	20
3. 状況の意味から概念としての意味への発展	23
4. まとめ	24
第2節 意味 (meaning) の共有	24
1. デューイにおけるコミュニケーション	24
2. コミュニケーションによる意味共有	26
3. 意味 (meaning) の共有の方法	26
第2章の註	26
第3章 比喩的表現による意味共有	29

第1節 比喩的表現とは	29
1. 比喩とは	29
2. 比喩に基づく比喩的表現	29
第2節 比喩的表現が生成される要因	30
1. 言語表現である比喩的表現の根源	31
2. 比喩的表現が生成される要因	31
第3節 比喩的表現による意味共有	32
第3章の註	32
第4章 音楽科授業における比喩的表現による意味共有	34
第1節 音楽科授業における意味共有	34
1. 音楽的経験	34
2. 芸術的経験	34
3. 芸術的経験としての音楽的経験における意味とその特性	37
4. 芸術的経験としての音楽的経験の意味共有の方法	38
5. まとめ	38
第2節 音楽科授業における比喩的表現	38
1. 音楽科授業において生成される比喩的表現とその特性	38
2. 音楽科授業で比喩的表現が生成される要因	39
第3節 音楽科授業における比喩的表現による意味共有	39
第4章の註	40
第I部のまとめ	41
1. デューイにおける意味共有	41
2. 比喩的表現による意味共有	41
3. 音楽科授業における比喩的表現による意味共有	42
4. 音楽科授業における比喩的表現による意味共有をとらえるための枠組み	42
第II部 実践事例にみる比喩的表現による意味共有	44
序章 実践分析の目的・視点・方法	44
第1節 実践研究の目的	44
第2節 分析対象	44
1. 分析対象とする実践事例	44
2. 思春期の発達特性	45
3. 授業構想の考え方	45
4. 場面抽出の基準	46
第3節 実践事例分析の枠組みと視点	47
1. 分析の枠組みと分析視点	47

2. 分析の手順	48
第4節 分析の方法	48
序章の註	49
第1章 《ペルシャの市場にて》の実践事例にみる比喩的表現による意味共有	50
第1節 実践事例の概要	50
1. 授業の概要	50
2. 学習指導案	50
3. 抽出場面	51
第2節 《場面1》の分析	51
1. 場面の状況	51
2. 比喩的表現の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係性	54
3. 比喩的表現と意味との関係	56
4. 比喩的表現による意味共有におけるコミュニケーションの様相	58
第3節 《場面2》の分析	59
1. 場面の状況	59
2. 比喩的表現の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係性	61
3. 比喩的表現と意味との関係	63
4. 比喩的表現による意味共有におけるコミュニケーションの様相	64
第1章の註	65
第2章 《ファランドール》の実践事例にみる比喩的表現による意味共有	67
第1節 実践事例の概要	67
1. 授業の概要	67
2. 学習指導案	67
3. 抽出場面	68
第2節 《場面1》の分析	68
1. 場面の状況	68
2. 比喩的表現の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係性	70
3. 比喩的表現と意味との関係	72
4. 比喩的表現による意味共有におけるコミュニケーションの様相	73
第3節 《場面2》の分析	74
1. 場面の状況	74
2. 比喩的表現の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係性	76
3. 比喩的表現と意味との関係	77
4. 比喩的表現による意味共有におけるコミュニケーションの様相	78
第2章の註	79
第3章 《水の楽器づくり》の実践事例にみる比喩的表現による意味共有	81

第1節 実践事例の概要	81
1. 授業の概要	81
2. 学習指導案	81
3. 抽出場面	82
第2節 《場面1》の分析	82
1. 場面の状況	82
2. 比喩的表現の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係性	84
3. 比喩的表現と意味との関係	85
4. 比喩的表現による意味共有におけるコミュニケーションの様相	86
第3節 《場面2》の分析	87
1. 場面の状況	87
2. 比喩的表現の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係性	90
3. 比喩的表現と意味との関係	92
4. 比喩的表現による意味共有におけるコミュニケーションの様相	94
第3章の註	94
第4章 《きらきら星変奏曲》の実践事例にみる比喩的表現による意味共有	96
第1節 実践事例の概要	96
1. 授業の概要	96
2. 学習指導案	96
3. 抽出場面	97
第2節 《場面1》の分析	97
1. 場面の状況	97
2. 比喩的表現の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係性	99
3. 比喩的表現と意味との関係	100
4. 比喩的表現による意味共有におけるコミュニケーションの様相	101
第3節 《場面2》の分析	102
1. 場面の状況	102
2. 比喩的表現の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係性	104
3. 比喩的表現と意味との関係	105
4. 比喩的表現による意味共有におけるコミュニケーションの様相	106
第4章の註	107
第5章 《チャルダッシュ》の実践事例にみる比喩的表現による意味共有	109
第1節 実践事例の概要	109
1. 授業の概要	109
2. 学習指導案	109
3. 抽出場面	110

第2節 《場面1》の分析	110
1. 場面の状況	110
2. 比喩的表現の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係性	112
3. 比喩的表現と意味との関係	113
4. 比喩的表現による意味共有におけるコミュニケーションの様相	114
第3節 《場面2》の分析	115
1. 場面の状況	115
2. 比喩的表現の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係性	116
3. 比喩的表現と意味との関係	119
4. 比喩的表現による意味共有におけるコミュニケーションの様相	121
第5章の註	121
第Ⅱ部のまとめ	123
1. 比喩的表現	123
2. 意味共有	124
3. コミュニケーション	125
 終章 音楽科授業における比喩的表現による意味共有の論理	 128
第1節 各章の総括	128
第2節 音楽科授業における比喩的表現による意味共有の論理	134
第3節 音楽科教育への示唆と展望	142
第4節 今後の課題	145
終章の註	147
 文献目録	 148

序章 本研究の目的と方法

第1節 問題の所在

1. 思考力育成という課題

現在、我が国の教育現場においては、思考力を中心とした学力の育成が、我が国の教育の中心的な、しかも、喫緊の課題となっている。

1989（平成元）年の学習指導要領改訂により、当時の文部省は、子どもの思考力育成を明確に打ち出した。そこでは、生涯学習の展望に立ち「自己教育力の育成」が重要なねらいとされた。そして1993（平成5）年に文部省は、この自己教育力を培う柱として思考力・判断力・表現力等を学力の基本とする「新しい学力観」を示すとともに、基礎・基本を重視した個性を生かす教育を打ち出した。その後、1996（平成8）年の中央教育審議会答申では、教育目標理念としての「生きる力」が初めて提起された。加えて、「生きる力」を知の側面からとらえたものを「確かな学力」とよび、それを「知識や技能はもちろんのこと、これに加えて、学ぶ意欲や自分で課題を見付け、自ら学び、主体的に判断し、行動し、よりよく問題解決する資質や能力等まで含めたもの」と定義した。さらに、2013（平成25）年には、国立教育政策研究所より、「21世紀型能力」が提案された。これは、『生きる力』としての知・徳・体を構成する資質・能力から、教科・領域横断的に学習することが求められる能力を資質・能力として抽出し、これまで日本の学校教育が培ってきた資質・能力を踏まえつつ、それらを『基礎』『思考』『実践』の観点で再構成した日本型資質・能力の枠組みである」とされている¹⁾。

このように、思考力を中心とした学力の育成が、学校教育の中核に位置付けられているのである。

2. 社会的構成主義に立つ学習観

このような潮流の中で、社会的構成主義の影響により、学習を個の孤立した営みととらえるのではなく、子どもの主体的で協同的な学習を重視する考え方が広がっている。社会的構成主義では、知識、すなわち、意味は共同的关系の産物（a byproduct of communal relationships）であるという立場がとられている²⁾。したがって、社会的構成主義に立った学習観においては、意味はコミュニケーションによって生成され、人々に共有されるものであるといえる。子どもが学校において集団で学ぶ意義は、他者とのコミュニケーションを通して学習活動が展開され、他者と意味共有していく点にあるといっても過言ではない。つまり、他者と協力して意味を共有することができる力の育成が求められているのである。筆者は、このような力の育成には、学習活動の中にそれを発揮するような状況をつくり、子どもがそうした経験を積み重ねていくことが肝要なのではないかと考えた。

3. 実践にみられる比喩的表現

そこで筆者は、このような社会的構成主義の立場でこれまでに音楽科授業を構想・実践してきた。そのような中、筆者が実践した授業の中では、つぎのような場面が頻繁にみられた。たとえば、ある子どもが「音楽の中にボールが爆発して中から小さい玉がどんどん飛び出してくるみたいなのがあった」というような発言をしたため、本当にそういう所があったかどうか聴いて確かめようということになって音楽を聴くやいなや、多くの子どもが「確かにそんな場所があった」「納得できる」「確かに、そんな感じがする」のように口々に反応し合うという場面である。さらに、「自分はそういう風には思わなかったけど、納得しました」のように、自分の感じた内容と異なっていたとしても、容易にその意味を理解できたということを表明することもしばしばである。これは、表現・鑑賞の領域を問わず、あらゆる場面で子ども達にみられる反応である。そして、このような場面では自分の発言を他者が理解してくれた嬉しさや、他者の発言を自分のものとして理解できる喜びで、クラス全体が共感的な雰囲気に満ち溢れる。

このように、「○○みたい」のような比喩的表現であらわされた意味をクラスで共有し合うような場面が、どのような論理によって成立しているのか、それを解明することで、子どもの協力的で主体的、かつ共感的な意味共有を実現する授業づくりの一助となるのではないかと考えた。

4. J. デューイのコミュニケーション論

そのために本研究では、J. デューイのコミュニケーション論と比喩的表現とのかかわりにその手がかりを求める。その主な理由は3つある。1点目は、デューイのコミュニケーションがその本質を意味共有にしていることである。2点目は、そこで共有される意味の根源が経験の質におかれているということである。デューイは、意味は出来事や事物の中に存在するものではなく、人間の経験の質に生じるものだとしている。3点目は、後に詳述するように、音楽的経験である音楽科授業において共有される意味の中核が言葉ではあらわせない質であるということである。

このことから、音楽授業における比喩的表現による意味共有の中に、このような共感的なコミュニケーションを実現させる鍵があるのではないかと考えた。しかしながら、音楽科教育における比喩的表現と意味共有との関係についての先行研究は見当たらなかった。

5. 比喩的表現の研究

比喩の研究については、知のメカニズムの中核を特徴づける発見的な推論や創造的な情報処理にかかわる認知システムの解明の中心的な問題として注目されているという³⁾。たとえば、認知言語学の分野の代表的な研究には、J. レイコフと M. ジョンソンのものが挙げられる⁴⁾。彼らは、これまでに修辭的な文飾の技巧ととらえられていたメタファー（隠喩）を、日常の言語活動のみならず、思考や行動に至るまでの日常の営みのあらゆるところに浸透しているとして、人間の概念体系の中にメタファーが存在していることについて論じてい

る。メタファーの本質は、ある事柄を他の事柄を通して理解し、経験することであるとし、人間の思考過程の大部分がメタファーで成り立っていることを主張する⁵⁾。

このような比喩の特質から、比喩の研究は言語学以外にも、認知心理学、計算機科学など、その研究の対象は多岐に及んでいる。後に詳述するように、教育学の分野でも学習者の思考過程と比喩的表現を連動させることで、教科内容の認識を促すことが指摘されている⁶⁾。

以上より、比喩的表現による意味共有の構造・過程・特質について明らかにすることで、子どもの協力的で主体的、かつ共感的な意味共有を実現する授業づくりを実現するための論理を提案できると考えた。

第2節 研究の目的

本研究の目的は、J.デューイのコミュニケーション論を基に、音楽科授業における比喩的表現による意味共有の論理を教育実践学的な研究方法によって明らかにし、その教育的意義について考察することである。

本研究の意義は、音楽科授業における意味の共有を協同的なコミュニケーションの観点より明らかにする点にある。本研究の対象は音楽という質的素材を中心としたコミュニケーションとなる。そこでは質を感受することをベースに情報の関連付けが行われることで成立するコミュニケーションが展開されていく。2011（平成23）年に文部科学省が設置したコミュニケーション教育推進会議においては、コミュニケーション能力を「いろいろな価値観や背景をもつ人々による集団において、相互関係を深め、共感しながら、人間関係やチームワークを形成し、正解のない課題や経験したことのない問題について、対話をして情報を共有し、自ら深く考え、相互に考えを伝え、深め合いつつ、合意形成・課題解決する能力」と定義している⁷⁾。このように、21世紀を生きていく子ども達にとって必要なコミュニケーション能力の育成は、問題解決能力としての思考力に不可欠なものとしてとらえられている。コミュニケーション能力の育成は思考力の育成に直結するものといえる。しかも、そこでの情報共有にむけてのキーワードとなっているものに「共感」「人間関係」「チームワーク」がある。音楽科授業においては、本来言葉では表せないとされている質の認識を対象とするため、質とそれが言語としてあらわれた言語情報とを組み合わせたコミュニケーションが展開される。その媒介となるのが比喩的表現であると考えられる。しかし、音楽科授業においては比喩的表現が頻出するにもかかわらず、それが音楽科授業における意味共有にどのように機能しているかについての研究は為されてこなかった。

そこで本研究では、音楽科授業における比喩的表現による意味共有に焦点を当て、そこでのコミュニケーションの構造やそれを成立させている状況に関する研究に取り組む。これにより、問題解決能力としての思考力の育成をめざす今後の音楽科授業構築や音楽科授業実践に寄与するものとなることを期待する。

第3節 研究の方法

研究の方法として、理論研究、実践分析、論理構築、という教育実践学の方法をとる。

第Ⅰ部では、デューイにおけるコミュニケーション論を基盤として、比喩的表現による意味共有の構造を明らかにし、音楽科授業における比喩的表現による意味共有に関する基礎理論について究明する。

第Ⅱ部では、第Ⅰ部で導出した音楽科授業における比喩的表現による意味共有に関する基礎理論をもとに、音楽的経験としての音楽科授業実践における比喩的表現による意味共有についての実践分析を行う。具体的な実践分析は、第1章から第5章において行う。

そして終章では、第Ⅱ部の実践分析の結果を総括し、音楽科授業における比喩的表現による意味共有について、構造・過程・特質という観点から捉え直し、比喩的表現による意味の共有の論理を導出する。

第4節 先行研究

本研究は、音楽科授業実践における比喩的表現による意味共有を構造・過程・特質から捉え、その論理を構築することになる。

音楽科授業においては比喩的表現が頻出するにもかかわらず、これまでの音楽教育研究においては、比喩的表現と意味共有とのかかわりについての先行研究は見当たらない。しかしながら、デューイにおける経験論およびコミュニケーション論に依拠し、音楽授業における子どもにとっての意味に着目し、意味生成および意味共有という観点から音楽科授業をとらえ直した研究は2点ある。以上を、先行研究として検討して、本研究の位置づけを明らかにしていく。

1. 齊藤百合子(2011)『音楽的経験における意味生成を原理とした小学校音楽科授業構成の研究』風間書房

齊藤は、子どもが主体的に学ぶ授業の実現に向けて、デューイの経験論に依拠し、意味生成を原理とした小学校音楽科授業構成について提案している。そこでは、音楽的経験における意味生成の成立条件として、1) 学習者と環境との相互作用が行われていること、2) 符号や記号、言葉など何らかの方法によって、学習者が質を意識していること、3) 後の経験が意図的なものであること、の3点が挙げられている。そして、意味生成の構造は〈環境との相互作用〉と〈質の識別〉の二層構造で成っていることを明らかにした上で、小学校低学年の授業分析を行った。授業実践の分析では、子どもの具体の姿から〈環境との相互作用〉と〈質の識別〉がどのように行われているかが綿密に分析されている。加えて、ここでは〈環境との相互作用〉と〈質の識別〉が促進されたそれぞれの要因が検討され、その分析結果から子どもの意味生成の過程が構造化されている。そして〈質の識別〉を〈質の表現〉へと発展させていくところに音楽的経験の特徴があり、それには構成活動(知覚・感受したことを基に表現作品を構成したり、批評文や身体表現へと構成したりする活動)の提案が有効であるとされる。

この分析結果を踏まえ、音楽的経験における意味生成を原理とした小学校音楽科の授業構成の論理が導出されている。それは〈身体諸器官による音や音楽との相互作用〉〈知覚・感受の表出とその言語化〉〈質の表現としての作品の構成〉の三層構造によって実現するというものである。そして、このような授業構成の意義は、社会的構成主義の授業を実現すること、人間の質的な認識をはぐくむ授業を実現すること、にあると述べられている。

ここでは、〈質の識別〉にあたって子どもが使用する言葉のひとつに比喩的表現が挙げられており、さらにその中で擬音語は、比喩的表現の中のさらに原初的な姿として扱われている。つまり、擬音語を含む比喩的表現は、〈質の識別〉のための方法のひとつとして扱われている。

このような齊藤と本研究との違いは、齊藤は個々人の意味生成をテーマとしており、本研究は意味共有、すなわち他者とのコミュニケーションを通して意味が共有される過程をテーマとしている点にある。そして、他者とのコミュニケーションを生みだすものとして比喩的表現の機能に注目している。本研究は、比喩的表現が他者とのかかわりにおいて質を中核とする意味共有を成立させていく点に着目しているところに特徴をもつものである。

2. 東真理子 (2013) 「音楽鑑賞学習での意味生成における身体の機能—デューイのコミュニケーション論を視座として—」『教育方法学研究』第 38 巻, pp. 25-35／東真理子 (2014)

「遊びの創作を導入した低学年のわらべうた鑑賞学習における意味生成の過程—身体の機能に着目して—」『学校音楽教育研究』Vol. 18, pp. 13-23

東は、デューイのコミュニケーション論に依拠し、音楽鑑賞学習における身体の機能に着目した研究を行っている。意味生成における身体の機能は、①意味生成の基盤、②「感覚的意味 sense」共有の予測、③「感覚的意味 sense」共有の修正、④「意義内容 significance」の獲得、の4つであるとする。そして音楽鑑賞授業における身体の機能は1) 質を受容し続け、新たな「感覚的意味 sense」を生成させる、2) 個々人の「感覚的意味 sense」を統合させ、同時に集団に「意義内容 significance」を獲得させる、3) 「意義内容 significance」の獲得によって、子どもの行為に意義づけられた「意味 meaning」を生成させ、共有させる、とする。さらに、先述した身体の機能4つは、低学年のわらべうた鑑賞学習における意味生成の過程として、①個々人の身体は音楽の質を具現化する、②音楽の質の具現化は他者との「感覚的意味 sense」共有を予測させる、③共有の予測において質の具現化が修正される、④「感覚的意味 sense」生成と同時に個々人の身体が「意義内容 significance」を獲得する、のようにとらえ直せるとしている。

東の研究では、「意味 meaning」の構造の「感覚的意味 sense」「意義内容 significance」「意味表示 signification」の各次元における身体の機能は明らかにされている。ここでは意味共有がテーマとなっているが、言語によるコミュニケーションではなく、身体によるコミュニケーションの観点より扱っている。

以上、先行研究を検討した結果、両者ともデューイ経験論やコミュニケーション論に依拠し、意味が人間と環境との相互作用の状況の質を基にしたものであるという立場を取っているという点においては同様である。しかし、齊藤の研究は、個の意味生成に焦点を当てたものである。一方、東の研究は意味生成や意味共有における身体によるコミュニケーションに焦点を当てている。そこで、筆者は、音楽科授業における言語コミュニケーションに頻出する比喩的表現と意味共有とのかかわりに着目した。したがって、音楽科授業において頻出する比喩的表現と意味共有とのかかわりを明らかにし、そこに子どもの協力的で主体的、かつ共感的な意味共有を実現する授業づくりの知見を得ようとしている点に本研究の独自性があると考え。そして、個が比喩的表現によってどのように他者と意味を共有していくのかを見ていくため、グループ集団およびクラス集団における意味共有を研究の対象としていく。

第5節 用語の規定

1. 意味 (meaning)

デューイにおける意味 (meaning) は、ある特定の状況における意味である。それは人間と環境との相互作用によって構成される状況の質の感じ (feeling) が言語によって識別された感覚的意味 (sense) と、感覚的意味 (sense) が何かの事象における使用にかかわるものとして生じた意味内容 (significance) が記号化された表示的意味 (signification) との二重機能をもつものである。

以上より、本論ではこれ以降、meaning を意味、feeling を質の感じ、sense を感覚的意味、significance を意味内容、signification を表示的意味、と表記する。

2. 意味共有 (sharing meaning)

デューイのコミュニケーション論に依拠すると、コミュニケーションとは、人々が環境に働きかけ、働き返されたことを受けるという相互作用に共に参加し、お互いにとって次の経験を意図的につくり替えていくようなものとなる意味 (meaning) を共有していく過程である。ここでの意味 (meaning) とは、感覚的意味 (sense) と表示的意味 (signification) の二重機能をもつものである。

以上より、本研究においては意味共有を「共通の目的をもつ人々がお互いに協力して環境との相互作用に参加し、行為の完成を予想して行う共同活動によって複数の人々が他者と共通の意味 (meaning) を所有すること」と規定する。

3. 比喩的表現 (figurative representation)

比喩には、典型的な直喩 (simile) や隠喩 (metaphor) だけでなく、換喩 (metonymy) や提喩 (synecdoche)、慣用的な比喩、共感的な比喩、音声的な比喩、等があるとされている⁸⁾。山梨政明 (1988) によると、比喩の基本的な機能はある対象を別のものにたとえてあ

らわすことであるとされている⁹⁾。そのうえで、人間の概念体系を特徴づける認知システムにかかわる用語として使われる「メタファー (metaphor)」と、概念体系の一部であるメタファーの言語的なあらわれとしての言語現象にかかわる「比喩表現」という用語を区別し、メタファーの狭義である言語表現に対して「比喩表現」という用語を用いている。

一方、福田香苗(1999)は、山梨(1988)の先行研究を基盤としながら、われわれが五感で感じたことや心情を音によって象徴的にあらわしている擬音語・擬態語は、広い意味での比喩表現であると述べている¹⁰⁾。

以上より本研究においては、ある対象を別のものにたとえてあらわす言語表現(擬音語や擬態語をも含む)のことを「比喩的表現」と呼ぶこととする。

4. 教育実践学 (Educational Practice Research)

教育実践学とは、西園(2001)によれば、教師が教科や学習方法等の知識や経験を基に子どもに働きかけるという実践によって、彼らを人間的成長と発達へ向け促すための論理的体系をつくるための学問研究であるとされる¹¹⁾。その方法は「仮説→実践→仮説の修正→実践というサイクル」となるという¹²⁾。したがって、教育実践学研究においては、理論研究とそれを検証する授業実践とを、意識的に連動して扱うことになる。以上から、教育実践学とは、授業を上記のような研究方法をとることで子ども達の音楽的成長を促す学問研究として位置付けられる。

序章の註

- 1) 国立教育政策研究所(2013)『教育課程の編成に関する基礎的研究報告書5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則』pp.83-84
- 2) K. Gergen, *Realities and Relationships: Soundings in Social Construction*, Harvard University Press, 1997, p.24-25
K.J.ガーゲン(永田素彦・深尾誠訳:2004年)『社会構成主義の理論と実践—関係性が現実をつくる—』ナカニシヤ出版, p.30
- 3) 山梨正明(1988)『比喩と理解』東京大学出版会, p.7
- 4) G.レイコフ・M.ジョンソン(渡部昇一・楠瀬淳三・下谷和幸訳)(1986)『レトリックと人生』大修館書店
- 5) G.レイコフ・M.ジョンソン(渡部昇一・楠瀬淳三・下谷和幸訳)(1986)同上書, p.7
- 6) 後に詳述するように、教育学において子どもの用いる比喩的表現と思考の関係に着目し、そこでの教科内容の認識について論究したものには、田代や森本らの研究がある。

- 田代裕一（1987）「授業における子どもの比喩的表現についての研究—教科内容の認識と日常生活の認識との相互関連の視点から—」『教育方法学研究』第12巻，pp.91-99／森本信也・齋藤響・八嶋真理子・太田川哲・渡辺素乃子（1998）「理科授業における子どもの比喩的表現とその社会的言語化の意味するもの」『横浜国立大学教育人間科学部教育実践研究指導センター紀要』第14巻，pp.189-200／森本信也・瀧口亮子・八嶋真理子（1999）『『対話』としての学習を志向した理科授業の事例的研究—小学校6年『燃焼』を通して—』『理科教育学研究』Vol.40, No.1, pp.45-56／森本信也（2003）「構成主義的理科学習論の教授論的展開に関する考察」『横浜国立大学教育人間科学部紀要Ⅰ.教育科学5』pp.45-66
- 7) 平成23年8月29日『コミュニケーション教育推進会議審議経過報告』文部科学省，p.5
- 8) 山梨政明（1988）『比喩と理解』東京大学出版会，p.7
- なお、比喩については、以下の文献も参考にした。
- G.レイコフ・M.ジョンソン（渡部昇一・楠瀬淳三・下谷和幸訳）（1986）『レトリックと人生』大修館書店／山梨政明（1988）『比喩と理解』東京大学出版会／レイモンド・W.ギヴズ Jr.（2008）（小野滋・出原健一・八木健太郎訳、辻幸夫・井上逸兵監訳）『比喩と認知—心とことばの認知科学』研究社
- 9) 山梨政明（1988）同上書，p.13
- 10) 福田香苗（1999）「擬音語・擬態語と比喩」，荻阪直行編著『感性のことばを研究する』新曜社，pp.108-111
- 加えて、比喩的表現のひとつである擬音語・擬態語は、強いイメージ喚起力をもつとされている。（荻阪直行「擬音語・擬態語の認知科学」同上書，p.21
- 11) 西園芳信（2001）「教育実践学ノート2」『日本学校音楽教育実践学会会報』第5号，p.10
- 12) 同上

第Ⅰ部 音楽科授業における比喩的表現による意味共有に関する基礎理論

第1章 デューイにおける意味共有および比喩的表現に関する関連研究の概観

第1節 デューイの意味共有に関する関連研究

第1節では、デューイの意味共有に関する関連研究を概観し、意味共有がこれまでどのように解釈されてきたのかについて整理する。

デューイの意味共有に関する関連研究としては、コミュニケーションとの関連からみたもの、意味生成との関連からみたもの、意味の二重機能との関連からみたもの、教育との関連からみたもの、がある。

ここでは、それらの関連研究を概観し、1. 関連研究にみるデューイの意味の特徴、2. 関連研究にみるデューイの意味共有の特徴、3. 関連研究にみる意味の二重機能の特徴、4. 関連研究にみる意味と状況の質との関係、の4点から整理する。

ここで関連研究として取り上げた論文のリストを表1にあげる。

表1：デューイの意味共有に関する関連研究リスト

	氏名	発表年	論文名	出典
①	立山善康	1988	「デューイの『成長』概念における存在論的基盤としての『意味』について」	『日本デューイ学会紀要』第29号, pp.1-8
②	早川操	1988	「意味共有の基盤としての『習慣』の再検討—デューイにおける『共感』と『コミュニケーション』—」	『日本デューイ学会紀要』第29号, p.9-16
③	高橋佳子	1996-a	「デューイにおける意味生成としてのコミュニケーション事象」	『教育方法学研究』第22巻, pp.41-48
④	高橋佳子	1996-b	「J.デューイの意味生成論」	『筑波大学教育学研究集録』第20集, pp.101-110
⑤	高橋佳子	1997	「デューイにおける意味生成の出発点としての『質』」	『日本デューイ学会紀要』第38号, pp.45-50
⑥	高橋佳子	1999	「デューイのコミュニケーション概念の明晰化」	『教育方法学研究』第13号, pp.33-48
⑦	龍崎忠	2001	「教育の基盤としての経験とコミュニケーション—デューイにおける『相互成長としての教育』再考—」	『名古屋産業大学論集』第1巻, pp.112-122
⑧	杵淵俊夫	2006	「Th.アレクサンダー『デューイの芸術、経験、自然の理論：感情の地平』に	『日本デューイ学会紀要』第47号, pp.97-104

			おける『状況』論—行為の主体がその状況の構成に際して知覚する『二重の意味機能』の理解をめぐって—	
⑨	杵淵俊夫	2009	「行動の状況が帯びている『二重の意味の機能、表示の意味と感じ—意味』を、どのように理解するか」	『日本デューイ学会紀要』第 50 号, pp.107-116

1. 関連研究にみる意味の特徴

まず、多くの先行研究で指摘されているのは、意味がコミュニケーションの観点から説明されている点である。

まず、デューイにおける意味とはどう捉えられているのか。早川（1988）は、デューイの『経験と自然』に依拠して「意味は人間の経験とかけ離れた独立した実体ではなく、経験の中から生じる具体的な出来事に付随している特性である」¹⁾とし、立山（1988）も主として『経験と自然』に依拠して「デューイの『意味』は、直接的経験として与えられた状況に伏在している事物や事象の諸性質が、行為との関連で反省的に経験されて立ち現われ、シンボルの代理的能力によって、概念を形成するものである」²⁾と述べている。

つまり、デューイにおける意味とは、外的世界の出来事や事物そのものが保持しているというようなものではなく、人間と環境との相互作用の行為によって生成するものとして捉えられているといえよう。

では、このような意味はコミュニケーションとどうかわるのか。龍崎（2001）はデューイの『経験と自然』に依拠してつぎのように述べている。「コミュニケーションが成立する場合には、少なくとも二人以上の個人の間で意味が共有されるのと同時に、お互いに相手の行為を理解し合うことが必要とされる。（中略）経験の再構築を通じた活動の意味は、単に個人的に獲得されるのではなくて、他者とのやり取り、要するにコミュニケーションを通じて共有され、分担され、深められるのである。そしてそのような場合には、他者の立場を理解しつつ事物を把握することになる」と³⁾。さらに高橋（1996-a）も『経験と自然』に依拠し、「他者と一体となって行われる協同行為であるコミュニケーションは、自然の中に無限に存在する意味の素を意味として顕在化させる」⁴⁾と述べている。

ここからも、先の早川の指摘と同様に、意味は人間が環境との相互作用によって生成するものであるということが読み取れる。さらに高橋（1999）は、『経験と自然』や『論理学』に依拠してデューイのコミュニケーションの成立状況について論究し、「（コミュニケーションが成立している）状況には、ある目的が存在し、それに対して人々は興味を抱き積極的に参加しており、その目的を成し遂げるために他者と協力するということである」⁵⁾と述べている。つまり、人々に共通の目的があり、協力して行うコミュニケーションの成立によって、意味の生成が実現されるとなっている。

以上より、関連研究においては、意味は人間の経験における具体的な出来事や事物との相

相互作用に生じるものであり、共通の目的に向けて人々が協力して行うコミュニケーションによって生成するものであるととらえられている。

2. 関連研究にみる意味共有の特徴

つぎに、このような特徴をもつ意味の共有についての関連研究を概観する。

早川（1988）は、『経験と自然』や『民主主義と教育』に依拠し、デューイにおける意味共有についてコミュニケーションとのかかわりからつぎのように述べる。「デューイのコミュニケーションの過程には①2人の個人間の協働関係が存在し、②相互のギブ・アンド・テイクがみられ、そして、③2人の行動を結び付ける共通の関心が共有されている」⁶⁾と。そして、このようなコミュニケーションの特徴を挙げたうえで、「この共有経験に至る過程こそが『意味共有』の過程であり、精神発生の過程でもある」⁷⁾とも述べている。また、龍崎（2001）も『経験と自然』の他に『民主主義と教育』『経験としての芸術』に依拠し、デューイのコミュニケーションが成立するには少なくとも2人以上の個人の間で意味が共有されるのと同時に、お互いに相手の行為を理解し合うことが必要とされると述べる。そして、デューイのコミュニケーションには〈意味共有〉の側面と、〈相互理解〉の側面があると指摘している⁸⁾。

以上より、関連研究では、デューイにおける意味共有はコミュニケーションによって実現するものであるととらえられている。そして、デューイのコミュニケーションの特徴が、人々の目的達成に向けた協同⁹⁾行為として実現されるという点にあるとされている。したがって、関連研究では、目的達成に向けて他者と協力して行う協同行為としてのコミュニケーションによって、意味共有が実現されるととらえられている。

3. 関連研究にみる意味の二重機能の特徴

このように論究されているようなデューイにおける意味は、関連研究によると二重機能をもつといわれている。

杵淵（2006）は『経験と自然』に依拠し、デューイのいう「二重の意味機能」について、「目下知覚の焦点において意識しているある意味（文脈）signification と、それを一構成部分としてその背後に前意識的な（すなわち、「直接的、内在的な」）ある仕方では把持して働かせている、圧縮されたある意味文脈 sense」と説明する¹⁰⁾。さらに、杵淵（2009）は、『経験と自然』および『論理学』に依拠し、デューイにおける意味は、一定の状況、一定の意味文脈における意味であるが常に同一で一樣の種類のものではないという。そして、「われわれ、行動する主体が経験しているところの、出来事・事物の意味には2通りの種類のものがあり、われわれは、出来事・事物の意味を2通りの働きの様式において知覚・理解し取り扱っている」とし、デューイにおいて、表示の意味と感じ一意味（sense）の2つの機能があることを指摘する¹¹⁾。そして、「この2通りの種類・様式の意味に、行動の過程でわれわれが同時に知覚し反応したり、それらを同時に働かせたりしている」¹²⁾という。そして「われ

われは、相互に密接な相互作用・相互浸透の関係を保って発展・展開しつつある、二様の『意味の働き』を同時に、いわば立体的に知覚し感受しつつ、行動している」¹³⁾とまとめている。つまり、意味には、この感覚的意味と表示的意味という2つの機能があるが、それぞれに別個に知覚・反応しているのではなく、同時に組み合わせて反応し、行動しているということである。

つまり、関連研究によると、意味には、状況の特徴づけ、意味文脈を感覚する感覚的意味と、それが表示となった表示的意味の二重の機能があるということになる。そして、意味のもつこの二重の機能によって、われわれは日常の出来事を意識的にたどっているとされている。そこでは、感覚的意味と表示的意味に別個に知覚・反応しているのではなく、同時に組み合わせて反応・行動しているということになる。

4. 関連研究にみる意味と状況の質との関係

では、関連研究においては、意味と状況の質との関係は、どのようにとらえられているのか。

まず、状況について、高橋（1999）はデューイの『論理学』に依拠し、つぎのように述べている。「我々は決して個々分離した形で事物や出来事を経験するのではなく、つながりのある全体との結びつきの中で経験するが、このような『つながりのある統体』が『状況』である」¹⁴⁾と。このような状況と、質、意味との関係について、高橋は意味生成の観点から論じている。高橋は、デューイにおける意味生成の基盤は感受性（sensitivity）にあるとし、ここでの感受性の働きによって、人間が環境との相互作用によって構成される状況の質（quality）を感じ（feeling）として受容されたものであると述べている¹⁵⁾。そして、「感じ（feeling）として受容された質（quality）は、言語化され、対象化されることによって、『諸々の事態の直接的な質』としての『センス（sense）』として認識される」と論じている。これは、杵淵が先に述べていた意味文脈を感覚する感覚的意味のことであるといえる。さらに、質としての「センス（sense）」を用いるサインが「シグニフィケーション（signification）」であり、実在する事物の意味、さらには、作用するサインそのものを「シグニフィカンス（significance）」であるとする¹⁶⁾。つまり、意味の源は人間と環境との相互作用の状況の質の感じにあるということになる。

さらにここでは「シグニフィカンス（significance）」について具体的にデューイの『論理学』の中の未開民族を訪れた人が、子ども達に「テーブル」を指してこれが何であるかを尋ねたら、ある子はテーブルの材料、ある子はテーブルの硬さ、ある子はテーブルにかけてあるものに当たる言葉を答え、最後の子がようやく「テーブル」に当たる言葉を言ったという事例を挙げて、つぎのように説明している。「要するに、子ども達が見ている対象は同一であるが、目前でなされる訪問者の行為に対する意義づけが違っていた」¹⁷⁾と。そして、ここでの「シグニフィカンス（significance）」とはある状況で起こる行為と直接結びつく意味であり、意味とは、実際の行為に対して付与された「シグニフィカンス（significance）」

が所与の状況から切り離されて音や文字のような形となり、それが指し示す対象が存在しない他の状況でも使用可能となった意味をさしているという¹⁸⁾。したがって、このような「センス (sense)」を伴って行為に意義づけられた「スィグニフィカンス (significance)」に対してのサインが「スィグニフィケーション (signification)」であるということになる。

そして、デューイは質を意味生成の出発点とすることによって、人間の意味生成が環境と有機体との相互作用というシステムの中で行われる活動として捉えているとまとめている¹⁹⁾。

以上より、関連研究においては、デューイのコミュニケーションで生成される意味の根源は、人間と環境との相互作用の状況に生じる質 (quality) にあり、人間が感受性 (sensitivity) の働きによってそれを識別し、感じ (feeling) として受容するところにあるといえる。そして、感じ (feeling) が言語化され、対象化されることによって初めて人間に「センス (sense)」として認識され、それが行為に意義づけられると「スィグニフィカンス (significance)」となる。さらにそれがサインとして用いられる「スィグニフィケーション (signification)」となり、「センス (sense)」との二重構造をもつときに意味になるとされている。

5. まとめ

ここまで、デューイにおける意味共有に関する関連研究を概観してきた。その結果、デューイにおける意味共有の特徴として、つぎの3点を見出した。

1点目は、デューイにおける意味共有は、目的達成に向けて他者と協力して行う協同行為としてのコミュニケーションによって実現されるということである。

2点目は、コミュニケーションの実現によって共有される意味は、状況の特徴づけ、意味文脈を感覚する感覚的意味と、それが表示となった表示的意味の二重の機能をもつということである。

3点目は、このような二重機能をもつ意味の根源は、人間と環境との相互作用の状況に生じる質 (quality) にあり、主体が感受性 (sensitivity) の働きによってそれを識別し、感じ (feeling) として受容するところにあるということである。

以上3点が、デューイの意味共有に関する関連研究を整理したことによって明らかとなった、これまでに明らかにされている意味共有の特徴である。

第2節 教育における比喩的表現に関する関連研究

第2節では、比喩的表現と教育とのかかわりに関する関連研究を概観し、比喩的表現が教育においてこれまでどのように解釈されてきているのかについて整理する。

比喩的表現と教育とのかかわりに関する関連研究として、1. 教師が授業で指導言として用いる比喩的表現に関するもの、2. 子どもが教科内容の認識として用いる比喩的表現に関するもの、がある。

ここでは、それらの関連研究を概観し、1. 関連研究にみる比喩的表現と技術指導の関係に関する特徴、2. 関連研究にみる比喩的表現と子どもの思考の関係に関する特徴、の2点から整理する。

ここで関連研究として取り上げた論文のリストを表2にあげる。

表2：比喩的表現と教育とのかかわりに関する関連研究リスト

	氏名	発表年	論文名	出典
①	田代裕一	1987	「授業における子どもの比喩的表現についての研究—教科内容の認識と日常生活の認識との相互関連の視点から—」	『教育方法学研究』第12巻, pp.91-99
②	丸山真司	1989	「体育授業のコミュニケーションにおける比喩的表現の体育教授学的意義—比喩的表現の役割と位置づけ—」	『日本教科教育学会誌』第14巻第1号, pp.25-33
③	森本信也・齋藤響・八嶋真理子・太田川哲・渡辺素乃子	1998	「理科授業における子どもの比喩的表現とその社会的言語化の意味するもの」	『横浜国立大学教育人間科学部教育実践研究指導センター紀要』第14巻, pp.189-200
④	森本信也・瀧口亮子・八嶋真理子	1999	「『対話』としての学習を志向した理科授業の事例的研究—小学校6年『燃焼』を通して—」	『理科教育学研究』Vol.40, No.1, pp.45-56
⑤	森本信也	2003	「構成主義的理科学習論の教授論的展開に関する考察」	『横浜国立大学教育人間科学部紀要Ⅰ.教育科学5』pp.45-66
⑥	三橋さゆり	2011	「教師の比喩を用いた指導—歌唱における児童の声の変化に着目して」	『音楽教育研究ジャーナル』第35巻, pp. 32-38

1. 関連研究にみる比喩的表現と技術指導の関係に関する特徴

では、関連研究においては、比喩的表現と技術指導との関係は、どのようにとらえられているのか。

丸山（1989）は、体育授業においては、運動イメージの形成がスキル学習の中心になっているという点に着目し、その手がかりを学習者の「共感覚」に訴える比喩的表現に見出している。そして「クラゲさんのように浮いてみよう」「お尻に一万円札をはさんでそれを落と

さないような気持ちで」というような比喩的表現が、学習者を実際に思考しながら自ら推論・探索活動に向かわせるとする。そして、このような比喩的表現によって、自分がもっている現段階の認識を再構成し、学習すべき運動技術の認識を自らの実感を伴って「わがもの」にしていくことができるようになるとする²⁰⁾。

三橋（2011）は、小学校における聖歌隊の指導において、教師の比喩によって言葉で伝えることの難しい声の特性や発声の技能に関する知識を、教師と児童がどのように共有していくのかについて分析している。そこでは事例のひとつとして、教師は児童のぶつけた声を「喧嘩をしている母ちゃんの声」とたとえたうえで、「マリア様はそんな歌い方はしません。マリア様をみなさい」と、「聖母マリア」をイメージさせる方法をとっていたという。そして、「声」と「聖母マリア」の類似性について児童が考えることで、声につやが生まれたとしている²¹⁾。その他にも、言語による比喩と共に、身振りや範唱等の複数の手段を用いて児童の想像を促すこと、児童の身振りや声等の反応を観察し、その場に適した比喩を探ることも重要であるとまとめている²²⁾。

以上、教師が用いる指導言としての比喩的表現の関連研究では、比喩的表現によって目指す対象である運動技術や歌唱技能のイメージが形成されることが、学習者の認識や技能の習得へとつながるという点が指摘されているといえる。

2. 関連研究にみる比喩的表現と子どもの思考の関係に関する特徴

つぎに、関連研究における比喩的表現と子どもの思考の関係についてみていく。

これまで教育方法の分野で教師の指導技術のひとつとして注目されてきた比喩・レトリックについて、田代（1987）は、子どもが授業内で用いる比喩的表現に目を向けた。そして、子どもの用いる比喩的表現における教科内容の認識と日常生活の認識との相互関連を視点として、小学校の理科、社会科、道徳の授業を分析した。そこでの一たとえば理科の一授業では、学習者は、風船を人間の家に、その中にある空気を子どもにたとえて、風船の中の空気の状態についての追究を行っていたという。そして、その他の事例分析の結果も踏まえて総括し、子どもが授業で教科内容の認識として用いる比喩には、追究課題としての比喩、仮説としての比喩、追究方法としての比喩、追究の結果・結論としての比喩等、さまざまなものがあるとする。さらに、それらは単に教科内容を具体的・実感的に理解させるだけでなく、教科内容そのものを正確に、かつ深く理解させるうえでも重要な役割を果たしているとする²³⁾。つまり、教科内容の認識を既知の日常生活の認識と関わらせて比喩的表現としてあらわすことは、学習者が教科内容についての認識を深めることにつながるということになるといえる。

森本ら（1998・1999・2003）は、理科の授業において子どもが用いる比喩的表現が科学概念についての咀嚼内容としてその集団において承認され、その説明の手段として自由に駆使されていくことを、「社会的言語」²⁴⁾の生成ととらえている²⁵⁾。これらの論文中では、燃焼概念の基本的定義である「発熱と発光を伴う急激な酸化反応」を、子どもが「もえる」

「火」「けむり」というキーワードを用いて説明している。そして、これらのキーワードを使いながら、「火は紙とか木みたいに好きなものを食べると大きくなり、アルミとか石はきらい」「火は熱がないと生きられない」等の比喩的表現が生成されている。森本らは、これらの論文で、子どもが日常的に使用する「もえる」「火」「けむり」のような言葉が、学習者間においてコンセンサスの得られていない非共有な状態から、対話を通して共有化が為されながら、その意味が深化・拡大する過程を、科学概念理解の過程と捉えている。そして、「比喩的表現が『社会的言語』になったとき、子ども達の社会の中で新しい文化が創られる」²⁶⁾と述べる。さらに、子どものこのような比喩的表現と子どもの思考を関連付けることで、子どもの生活経験と教科内容との統一をはかることができ、科学の論理と学習者固有の論理とを二項対立としてみるものが解消されとする²⁷⁾。

以上、子どもの認識、思考の関連研究では、学習者が授業中で用いる比喩的表現は、教科内容を認識する教師や学習者同士のコミュニケーションの過程で用いられることで、学習者の思考を促すものとなる概念形成に機能するものとしてとらえられている。

第3節 まとめ

以上、デューイの意味共有に関する関連研究、および、比喩的表現についての関連研究を概観してきた。

デューイのコミュニケーションの本質は、経験の共有過程における意味の共有過程である。そこでは、人々が環境との相互作用に共に参加することによって経験が共有されることになり、その過程で意味を共有していくことになる。そして、これは、言語でのやりとりを示すだけではなく、共通の目的に向けて他者と協力して行う協同活動である。

教育において用いられる比喩的表現は、教師の指導技術の一環としてとらえるものと、学習者の思考とのかかわりからとらえるものとがある。学習者が用いる比喩的表現を学習者が教科内容を認識する思考過程とのかかわりからみていくことで、比喩的表現を学習者の思考を促す概念形成に機能させるものととらえることができる。そして、そこでは対話やコミュニケーションを通して実現されていくことになる。

第I部第1章の註

- 1) 早川操 (1988)「意味共有の基盤としての『習慣』の再検討—デューイにおける『共感』と『コミュニケーション』—」『日本デューイ学会紀要』第29号, p.12
- 2) 立山善康 (1988)「デューイの『成長』概念における存在論的基盤としての『意味』について」『日本デューイ学会紀要』第29号, p.5

- 3) 龍崎忠 (2001) 「教育の基盤としての経験とコミュニケーション—デューイにおける『相互成長としての教育』再考—」『名古屋産業大学論集』第 1 巻, p.117
- 4) 高橋佳子 (1996-a) 「デューイにおける意味生成としてのコミュニケーション事象」『教育方法学研究』第 22 巻, pp.46
- 5) 高橋佳子 (1999) 「デューイのコミュニケーション概念の明晰化」『教育方法学研究』第 13 号, p.40
- 6) 早川操 (1988) 同上論文, p.11
- 7) 早川操 (1988) 同上論文, p.11
- 8) 龍崎忠 (2001) 前掲論文, p.117
- 9) 本研究では、コミュニケーションが他者と協力して行う行為であるという観点から、これ以降「協同行為」「協同活動」という表記を用いる。
- 1 0) 杵淵俊夫 (2006) 「行動の状況が帯びている『二重の意味の機能、表示的意味と感じ—意味』を、どのように理解するか」『日本デューイ学会紀要』第 47 号, p.98
- 1 1) 杵淵俊夫 (2009) 「Th.アレクサンダー『デューイの芸術、経験、自然の理論：感情の地平』における『状況』論—行為の主体がその状況の構成に際して知覚する『二重の意味機能』の理解をめぐる—」『日本デューイ学会紀要』第 50 号, p.109
- 1 2) 杵淵俊夫 (2009) 同上論文, p.111
- 1 3) 杵淵俊夫 (2009) 同上論文, p.113
- 1 4) 高橋佳子 (1999) 「デューイのコミュニケーション概念の明晰化」『教育方法学研究』第 13 号, p.43
- 1 5) 高橋佳子 (1996-b) 「J.デューイの意味生成論」『筑波大学教育学研究集録』第 20 集, p.102
- 1 6) 高橋佳子 (1996-b) p.103
- 1 7) 高橋佳子 (1996-b) p.104
- 1 8) 高橋佳子 (1996-b) p.104
- 1 9) 高橋佳子 (1997) 「デューイにおける意味生成の出発点としての『質』」『日本デューイ学会紀要』第 38 号, p.49
- 2 0) 丸山真司 (1989) 「体育授業のコミュニケーションにおける比喩的表現の体育教授学的意義—比喩的表現の役割と位置づけ—」『日本教科教育学会誌』第 14 巻第 1 号, p.29
- 2 1) 三橋さゆり (2011) 「教師の比喩を用いた指導—歌唱における児童の声の変化に着目して—」『音楽教育研究ジャーナル』第 35 巻, p. 34
- 2 2) 三橋さゆり (2011) 同上論文, p.37
- 2 3) 田代裕一 (1987) 「授業における子どもの比喩的表現についての研究—教科内容の認識と日常生活の認識との相互関連の視点から—」『教育方法学研究』第 12 巻, p.98
- 2 4) ここでの「社会的言語」とは、M.バフチンの言語学概念に依拠したものとされている。論文では、ある特定の共同体にのみ、特定の文脈の中で固有に意味づけられ、共有されて使用される言語のことを指して使用されている。
- 森本信也 (2003) 「構成主義的理科学習論の教授論的展開に関する考察」『横浜国立大学教育人間科学部紀要 I .教育科学 5』 p.49

2 5) 森本信也 (2003) 同上論文, p.49

2 6) 森本信也、齋藤響、八嶋真理子、太田川哲、渡辺素乃子 (1998) 「理科授業における子どもの比喩的表現とその社会的言語化の意味するもの」『横浜国立大学教育人間科学部教育実践研究指導センター紀要』第 14 巻, p.193

2 7) 森本信也・瀧口亮子・八嶋真理子 (1999) 「『対話』としての学習を志向した理科授業の事例的研究—小学校 6 年『燃焼』を通して—」(『理科教育学研究』Vol.40, No.1, p.54

第2章 デューイにおける意味共有

第1章では、デューイにおける意味共有および比喩的表現がこれまで関連研究ではどのようなとらえられてきたのかについて整理した。

第2章の目的は、デューイにおける意味共有とは何かを明らかにすることである。第1節では、『経験と自然』『論理学—探究の理論』を中心として、デューイにおいて意味(meaning)とは何かを明らかにする。第2節では、『経験と自然』を中心として意味共有の方法について明らかにする。第3節では、第1・2節を踏まえてデューイにおける意味共有とは何かを明らかにする。

第1節 デューイにおける意味(meaning)とその構造

1. デューイは何を意味(meaning)としているのか

デューイのいう意味とは何を指すのだろう。デューイの挙げている事例から考えていきたい。それは、子どもが事物の意味を見出す事例である。

多数の人々により参与される行為と何の関係もなく、ただ「帽子」という音声を発しても、それはちょっと聞いただけでは無意味な「ボア(とある民族の名)」という音声と同様無意味である。しかし、母親が子どもを連れて外出するとき、彼女が何かその頭上に被せつつ「ぼうし」という。外出は子どもにとって興味(interest)あることである。母親と子どもとは単に身体的に同行するばかりでなく、双方ともに、外出に興味を感じている。(中略)このような協同行為に関連して「ぼうし」という音声について母親がもっていると同様な意味を子どもは見出すようになる。(中略)要するに、「ぼうし」という音声は「帽子」なるものが使用されることによってその意味を見出すように、実際の場合に使用されることによってその意味を得るのである。音声である「ぼうし」や物である帽子が母親において同様子どもにとっても同意義を見出すのは、母子共通の経験(common experience)に使用されるからである。声である「ぼうし」と物である帽子が同様の場合に使われるのは、その声も物も親と子のある行為関係を成立させる手段として最初から共同活動に使用されているからだ。

ここで単なる音声であった「ぼうし」が意味を得るには、つぎのような状況(situation)があつてのことと読み取れる。

1つは、意味は行為と結びついて生成している。ここでは、最初は子どもには帽子というものが何かは理解されていない。「ぼうし」と言われて、外出の際に母親から頭に被せてもらうという行為と結び付くことによって、子どもには帽子が何を意味するのか—頭に被るもの、外出の時に被るもの等—が理解されていく。

2つは、行為は、子どもと母親との協同行為となっている。子どもと母親は、身体行為として一緒に外出するということを共有しているだけでなく、両者が外出するという行為に同時にかかわっている。つまり、母親と子どもが「一緒に外出する」という共通の目的をもち、その目的を実現しようとする行為となっている。

3つは、その行為は、「母親と一緒にのお出かけ」という、子ども、母親のそれぞれにとって興味と結び付いたものである。幼い子どもにとっての「母親と一緒にのお出かけ」は、興味に満ちたものであると考えられる。それは、母親にとっても同様であり、両者にとって帽子を被って出かける、帽子を被らせて出かけるという行為が、興味と結び付いている。

つまり、デューイにおける意味とは、もともと事象や事物のなかに存在するものではなく、単なる音声でもない。それは、何らかの事物や事象が他者との協同行為と結び付くことによって生じるものであり、人々における経験、すなわち、人々と環境との相互作用から生じる具体的な出来事に付随する意味なのである。

2. 意味の構造

デューイにおける意味は、生物と環境との相互作用の状況に生じる「質の感じ (feeling)」を基とした「感覚的意味 (sense)」「意味内容 (significance)」「表示的意味 (signification)」との関係から説明される。以下から、詳しく検討していく。

(1) 生物と環境との相互作用によって構成される状況と質

デューイにおける意味は、人々における経験、すなわち、人々と環境との相互作用から生じる具体的な出来事に付随する意味であった。デューイは、意味について「相互作用が人間の場合に時折もつところの、その相互作用の特異な形からくる自然の結果である」²⁾と述べ、状況 (situation) とのかかわりから述べている。

まず、『経験と教育』の中で相互作用と状況について、つぎのように述べられている。

「相互作用」の原理は、「経験」における両方の要素—「客観的条件 (自然的社会的な環境)」と「内面的条件 (生物)」に平等の権利を割り当てる。いかなる正常な「経験」もこれらの二組の条件の「相互作用」である。「相互作用」をしている状態において取り上げられるとき、これらの二組の条件は我々が「状況 (situation)」と呼んでいるところのものを構成することになる³⁾

ここからは、「客観的条件」すなわち環境と「内面的条件」すなわち生物との相互作用が「経験」であって、「経験」には「状況」が構成されるということが読み取れる。「客観的条件」は事物や事象のもつ条件である。「内面的条件」とは、生物が要求する内的な欲求としての条件である。つまり、「客観的条件」すなわち環境と、「内面的条件」すなわち生物との相互作用には状況が構成されるということになる。

そして、「状況」については、質と関係性をもつものとして説明されている。デューイは、状況は、単一の対象や出来事ではなく、一連の対象や出来事でもない、つながりのある全体をさすと言っている⁴⁾。そして、このように状況が一つの全体であるのは、状況のもつ直接的な広く行き渡った質 (quality) によるとされる⁵⁾。ここでいう経験に広く行き渡った質 (quality) について、デューイはつぎのようにも述べている。

経験には統一性があり、それがあの時の食事、あの時の暴風、あの時の友情の破たんというような名称を経験に与えている。この統一性の存在は単一な性質 (quality) から成り立っており、経験を構成する諸部分にはいろいろな変化があっても、この単一な性質はその経験全体に滲みわたっている⁶⁾

以上より、生物と環境の相互作用においては状況が構成され、そこには状況全体を特徴づけるような独特な質が行き渡っているということになる。

(2) 質の識別による感覚的意味の把握

さらに、このような質 (quality) についてデューイはつぎのように述べている。

複雑な活動的な動物は、それ故異なった方向や方面に応じて、環境の事態と特異な関係に結ばれた行動—始めたり、仲介したり、完成したり、挫折したりする行動—の、豊富に質 (quality) の異なった感じ (feeling) をもつ。彼らはそれらの感じ (feeling) をもつけれども、そのもっていることを知らない⁷⁾

つまり、人間が環境との相互作用を行っている状況下においても、人間には質の感じは意識されていないということになる。

そして、このような質の感じは、言葉によって識別され、同定されることによって、それが人間に認められる (recognized)、すなわち、同定されるということになるとし、つぎのように述べている。

生活体と周囲の事情とが相互作用する諸状況の性質は、識別されたときに感覚的意味を為す⁸⁾

それら質の感じ (feeling) である生機行動の性質は、言葉がなければ、ただの潜在的に予想的に苦感、快感、臭気、色、雑音、調音、等であるが、言葉が起これば、それらのものは識別され (discriminated)、同定される (identified)⁹⁾

つまり、質の感じが識別によって同定されたものが感覚的意味である。感覚的意味は、

直接感じ取られ味わわれる点に、その特徴をもつことになるのである。質の感じが識別されて感覚的意味になることによって初めて、人間は、質を質として意識して味わうことが可能になるということである。

ここでの識別に欠かせないものが、感性 (sensitivity) であるとされている。デューイは、感性についてつぎのように述べている。「(人間と環境の相互作用によって生じる人間の) 反応は単に選り好みのでなく、他の結果よりもある結果のためにする識別的な (discriminatory) 働きである。この識別こそ感性の本質である。」¹⁰⁾と。この記述からは、人間が環境との相互作用において、そこでの何かに反応するという事は、その後の結果について何かを感じ取っていることであるととらえることができる。つまり、何を感じ取るかを選別する働きが感性なのである。さらに、「感性、その受容性はその時、質の感じとして現実化され、環境における有用物や有害物に対する感受性の予報的なものとなり、生命の中に最後の結果をもたらす機縁となる」¹¹⁾とも述べていることから、感性が働くことで「質の感じ」が感じ取られることになるのとらえられているといえる。感性の働きによって感じ取った質の感じが言葉で識別されることで感覚的意味となり、人間が無意識に感じ取った質が質として認識されるのである。

(3) 質の感じ、感覚的意味、意味内容、表示的意味の関係

生物は、感性の働きによって感じ取った質の感じが言葉で識別されることで、感覚的意味とする。

さらに、デューイは「感覚としての感覚的意味はまた表示的意味とは違う」¹²⁾とする。そして、これについて赤ランプの例を出して、つぎのように説明する。

表示的意味は、赤ランプが危険を意味し機関車の交通を停止する必要があるときのように、何物かの符号または指標としての性質に用いられる場合を意味する。

(中略) われわれが困った状態に追い詰められた時、最後に何か手がかりを得て、万事ほどよく整い、一切のものが我に、通常いうように『感覚的意味を為す』。そうした状況において、手がかりは解釈への表示となり手引きとなる点において表示的意味を為す¹³⁾

言葉 (language) や符号 (sign) や意味内容は、意図され、意識されて起こるのではなく、ジェスチャーや音声における氾濫により、或いは副産物として来る¹⁴⁾

つまり、表示的意味や意味内容は、生物と環境との相互作用の質の感じとして感覚された感覚的意味の副産物であるといえる。具体的には、そこでの感覚的意味が何かの事象における使用にかかわるものとして生じたものが意味内容であり、それが共同体に共有化されるために符号 (sign) または指標 (index) として用いられたものが、表示的意味になる

ということである。

そして、一つの状況が表示的意味と感覚的意味による二重機能をもつときに、精神（mind）、知性（intellect）が存在するとされている¹⁵⁾。すなわち、これがデューイにおける意味の構造である（図1）。

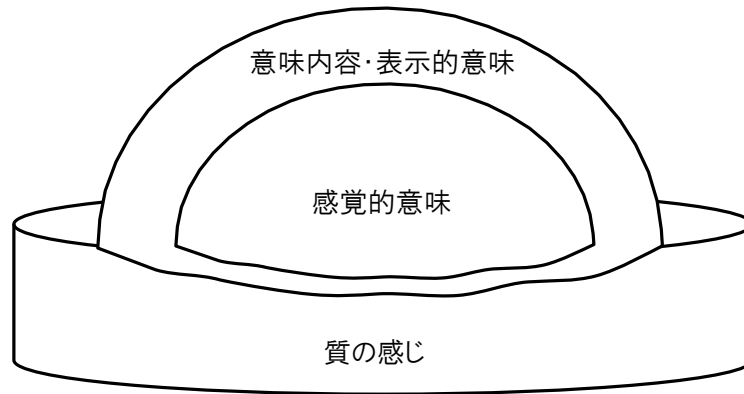


図1：意味の構造

先の赤ランプの例を出すと、つぎのようになる。

これまで生活経験で、我々はいろいろな場所で赤いランプを目にしている。たとえば、信号機、イルミネーション、電光掲示板等である。その際、「危ない」「きれい」「明るい」「鮮やか」等の質の感じを無意識のうちにもっている。

しかし、特定の場所—たとえば横断歩道—で赤ランプをみたとき、他者が止まるのをみて、「この横断歩道の赤ランプは止まれ」という表示的意味があると意識すると、それまで意識していなかった横断歩道の周りの状況—車の往来等—to意識が向き、無意識にもっていた「危ない」「きれい」「明るい」「鮮やか」等のいろいろな質の感じから「危ない」という質の感じが識別され、「危ない」という感覚的意味となる。

「この横断歩道の赤ランプは止まれ」という表示的意味は手がかりであり、意味内容は記号で示される内容となる。表示的意味と意味内容は、サインするものとサインされるものという関係となる。「この横断歩道にある赤ランプは止まれ」という表示されている内容が意味内容となる。したがって、「この横断歩道にある赤ランプは止まれ」という表示的意味によって、「危ない」感じがするという感覚的意味の二重機能をもつものが意味ということになる。

3. 状況の意味から概念としての意味への発展

これまでに検討してきたように、デューイにおける意味は、ある特定の状況における意味であり、表示的意味と感覚的意味による二重機能をもつものであった。このような意味はシンボル (symbol) となって概念へと発展するとされる。『論理学—探究の理論』においては、意味とシンボルのかかわりについてつぎのように述べている。

今後私は『シンボル』ということばを使って、ひとつの単語としての、すなわちある体系をもつ言語が伝達するひとつの意味としての言葉をさす¹⁶⁾

言葉、すなわちシンボルは、いかなる存在の証拠ともならない。しかしそれらは、こうした能力には欠けていても、それを違った次元の想像で補っていける。それらは、筋道だった議論すなわち推論を可能にする¹⁷⁾

つまり、「意味は、普遍的であると共に客観的である」¹⁸⁾とも述べられているように、表示としての記号や符号だけではなく、感覚的意味を伴い二重機能をもちシンボルとなった意味¹⁹⁾は、客観的概念ともなり、直接経験から離れて新たな相互作用を生むことが可能なものとなるということである。先の赤ランプの例でいうならば、「この横断歩道にある赤ランプは危険だから止まれ」という表示的意味によって「危ない」感じがするという感覚的意味の二重機能をもつ意味となることで、それが子どもにとって、何らかの危険に伴う注意を促すもの、人の注目を引き付けるもの等、赤ランプという意味 (meaning) が他の状況における相互作用の対象となり得るものとなる、ということである。

4. まとめ

デューイにおける意味とは、ある独特の質をもつ状況における意味である。状況の独特の質に根源をもつ意味は、感覚的意味と表示的意味の二重機能をもつ。

感覚的意味は、人間に無意識に感じ取った質の感じが質として認識されるものである。表示的意味は、感覚的意味が何かの事象や事物の使用にかかわるものとして生じた意味内容が符号化されたものである。このように、二重機能をもちシンボルとなった意味は、客観的概念となり、直接経験から離れて新たな相互作用を生むことが可能なものとなる。

第2節 意味 (meaning) の共有

では、このようなデューイにおける意味は、どのように共有されるのか。デューイにおいては、コミュニケーションによって意味共有が実現されるとしている。

1. デューイにおけるコミュニケーション

デューイは、『経験と自然』において、A が花を指さし、B に花を持ってきてくれと頼むという事例を挙げ、コミュニケーションについて、つぎのように説明する。

B が A の動作や音声を理解するに特色ある点は、彼が A の立場からその物に反応するという点である。彼は自己中心的に応答するのではなく、A の経験の中に

花が機能し役立つであろうことを認識する。同様に A は B に求めるとき、その花が単に自分自身に直接関係あるものとしてのみ考えないで、花が B の手に取ることができるものとして考える。A は花が B の経験の中に機能しうるものとして、その花を見る。それがコミュニケーション、信号 (sign)、意味 (meaning) の本質であり内容である ²⁰⁾

ある事柄が文字通りに少なくとも 2 つの異なった行為の中心で共通になる。理解するということは一緒に予想することである、それはお互いに参照し合うことであって、それが行動に現れたとき、共同の同じ枠内の仕事に参加することになる

21)

この事例でいうならば、A と B が「花を持ち運ぶ」という一つの活動を完成させるために、その行為の完成をお互いに予想して分担しており、そこでは共通の同じ枠内の仕事に参加することになる。つまり、デューイにおけるコミュニケーションとは、お互いに行為の完成を予想しながら意味を共有する協同活動なのである。

そして、このような協同活動は、他者との共同・協力が必要であるとし、つぎのように述べている。

コミュニケーションは、一つの活動 (an activity) における共同性 (cooperation) を確立することで、それには共同者 (partner) がおり、その一人一人の行動は協力 (partnership) によって修正され、規制される ²²⁾

意味の性質をもった活動は協力的な (cooperative) 行動であり、それには他者の行為に対する反応が、他者の行動に入り来る事物に対する同時的反応を包含し、これは双方の側に行われるとも述べている ²³⁾

各自が自分の行為の結果を他人が為しつつある行為に関係あるものと見、また他人の行為の結果が自分自身に影響してくるということを予期してやっているのであれば、そこに共同心 (common mind)、すなわち、行為における共通意志 (common intent) があるのである。このとき、多数の協同行為者の間に共通の理解があり、この理解が各自の行為をコントロールしていくのである ²⁴⁾

つまり、コミュニケーションの実現のためには、協同行為に参加する一人一人が目的の実現に向けて自分が為すべきかをお互いに考え、協力一致して行動することが必要になるのである。

このように、デューイにおけるコミュニケーションとは、目的に向けて協同行為に参加す

る人々がお互いに協力して行為の完成を予想しながら意味を共有する協同活動なのである。

2. コミュニケーションによる意味共有

デューイにおけるコミュニケーションとは、目的に向けて協同行為に参加する人々が、お互いに協力して行為の完成を予想しながら意味を共有する協同活動であった。これを先の帽子の例でいうならば、つぎのようになる。

まず、目的に向けて協同行為に参加する人々は、一緒に外出することを目的とした母親と子どもということになる。そして、そこでの行為の完成とは、帽子を被って母親と一緒に外出することである。その際、その行為の完成を予想しながら、子どもは母親から「ぼうし」と言って何かを頭に被せてもらい、母親は子どもに帽子を被せる。そこでは、子どもは「ぼうし」という物に「母親と一緒にのお出かけ」という楽しさや嬉しさという感覚的意味に伴って、「帽子」という表示的意味を得る。これらは、「帽子」をめぐる母親と子どもの一連の協同活動として実現しているということになる。そして、これら一連の協同行為は、そこでの「ぼうし」をめぐる相互作用によって構成された状況において展開されているということになる。

つまり、「一緒に外出する」という共通の目的をもつ母親と子どもが、お互いに協力しながら「帽子」をめぐる相互作用に参加し、行為の完成を予想しながら意味を共有する協同活動であるコミュニケーションによって、「帽子」の意味が母親と子どもに共通に所有されているということになる。

3. 意味 (meaning) の共有の方法

ここまで、コミュニケーションによって意味がどのように共有されるのかについて検討してきた。デューイにおけるコミュニケーションは、お互いに行為の完成を予想しながら意味を共有する協同活動のことであった。そして、それは一つの活動における共同性を確立する協同活動によって実現され、それには共同者があり、その一人一人の行動は協力によって成立するものであった²⁵⁾。さらに、協同活動の成立には、共通の意志、すなわち、共通の目的が不可欠とされていた。

以上より、デューイにおける意味共有とは、コミュニケーションによって複数の人々が他者と共通の意味を所有すること、となる。

第 I 部第 2 章の註

1) J. Dewey, *Democracy and Education*, MW, Vol.9, p.19

J.デューイ (1916) (帆足理一郎訳：1959 年)『民主主義と教育』春秋社, pp.17-18

- 2) J. Dewey, *Experience and Nature*, LW, Vol.1, p.142
 デューイ (帆足理一郎訳：1959 年)『経験と自然』春秋社, p.143
- 3) J. Dewey, *Experience and Education*, LW, Vol.13, p.24
 デューイ (市村尚久訳：2004 年)『経験と教育』講談社学術文庫, pp.60-61
- 4) J. Dewey, *Logic : The Theory of Inquiry*, LW, Vol.12, p.72
 デューイ (魚津郁夫訳：1968 年)「論理学—探究の理論」『世界の名著 48 パース, ジェイムス, デューイ』上山春平編, 中央公論社, p.455
- 5) *Ibid.*, p.73 (訳：p.457)
- 6) J. Dewey, *Art as Experience*, LW, Vol.10, p.44
 デューイ (鈴木康司訳：1969 年)『芸術論—経験としての芸術—』春秋社, p.40
- 7) J. Dewey, *Experience and Nature*, LW, Vol.1, p.198 (訳：p.198)
- 8) *Ibid.*, p.200 (訳：p.200)
- 9) *Ibid.*, p.198 (訳：p.198)
- 1 0) *Ibid.*, p.197 (訳：pp.196-197)
- 1 1) *Ibid.*, p.197 (訳：p.197)
- 1 2) *Ibid.*, p.200 (訳：p.200)
- 1 3) *Ibid.*, p.200 (訳：p.200)
- 1 4) *Ibid.*, p.139 (訳：p.140)
- 1 5) *Ibid.*, p.200 (訳：p.200)
- 1 6) J. Dewey, *Logic : The Theory of Inquiry*, LW, Vol.12, p.57 (訳：pp.439-440)
- 1 7) *Ibid.*, p.58 (訳：p.441)
- 1 8) J. Dewey, *Experience and Nature*, LW, Vol.1, p.147 (訳：p.149)
- 1 9) このようなデューイにおける意味については、立山も「直接的経験として与えられた状況に伏在している事物や事象の諸性質が、行為との関連で反省的に経験されて立ち現れ、シンボルの代理的能力によって、観念を形成するものである」と述べている。
 立山善康 (1988)「デューイの『成長』概念における存在論的基盤としての『意味 (meaning)』について」『日本デューイ学会紀要』第 29 号, p.5
- 2 0) J. Dewey, *Experience and Nature*, LW, Vol.1, p.141 (訳：p.142)
- 2 1) *Ibid.*, p.141 (訳：p.142)
- 2 2) *Ibid.*, p.141 (訳：p.142)
- 2 3) *Ibid.*, p.141 (訳：p.143)
- 2 4) J. Dewey, *Democracy and Education*, MW, Vol.9, pp.35-36 (訳：p.34)
- 2 5) 早川はデューイのコミュニケーションについて整理し、コミュニケーションの過程には①コミュニケーションに参加する人々に共同関係が存在し、②相互のギブ・アンド・テイクがみられ、そして、③人々の行動を結び付ける共通の目的が共有されている、という特徴が見出せるとまとめている。
 早川操 (1988)「意味共有の基盤としての『習慣』の再検討—デューイにおける『共感』と『コミュニケ

ーション』一」『日本デューイ学会紀要』第 29 号, p.11

第3章 比喩的表現による意味共有

第2章では、デューイにおける意味共有について究明してきた。第3章の目的は、比喩的表現による意味共有について明らかにすることである。第1節では、比喩的表現による意味共有について明らかにする。第2節では、比喩的表現が生成される要因について明らかにする。第3節では、第1・2節を踏まえて比喩的表現による意味共有について明らかにする。

第1節 比喩的表現とは

1. 比喩とは

比喩とは、一般的に、ある物事の説明に、これと類似したものを借りて表現することであるとされる¹⁾。そして、そこでの比喩には、典型的な直喩 (simile) と隠喩 (metaphor) だけでなく、換喩 (metonymy) や提喩 (synecdoche)、慣用的な比喩、共感的な比喩、音声的な比喩、等があるとされている²⁾。本研究では、このような多くの比喩の中でも、比喩の典型であり、類似性を認識する際の典型である³⁾直喩と隠喩を中心として、今後の論を進めることとする。その理由は、本研究対象が音楽科授業であることに因る。後に詳述するように、音楽科授業における認識の中核を為すものは質である。しかし、質は本来言葉ではあらわせないものとされている⁴⁾。したがって、子どもは音楽から感じ取った質をあらわすために、類似性をあらわす直喩と隠喩を使うからである。

2. 比喩に基づく比喩的表現

(1) 言語表現としての比喩的表現

山梨正明 (1988) は、比喩の基本的な機能は、ある対象を別のものにたとえてあらわす点にあるとする⁵⁾。この典型が直喩と隠喩である。

山梨によると、直喩は、あるもの (A) をあらわすのに、それと似ている別のもの (B) で表現する言語手段の一種である。このときに「のような」「みたいな」のような表現が用いられる。これは基本的には [A is like / similar to B] の形式に基づく表現法であり、like / similar to の部分が直接的に明示されるという。隠喩も基本的には直喩と同じで、たとえるもの (A) とたとえられるもの (B) の間には、何らかの類似性が保証されるという。ただし、その類似性は表現の背後におかれ、その表現は基本的に [A is B] の形式をとるとされる。山梨は、これらのような言語表現が比喩表現であると述べる⁶⁾。

そして山梨は、人間の概念体系を特徴づける認知システムにかかわる用語として使われる「メタファー (metaphor)」と、概念体系の一部であるメタファーの言語的なあらわれとしての言語現象にかかわる「比喩表現」という用語を区別し、メタファーの狭義である言語表現に対して「比喩表現」という用語を用いている⁷⁾。一方、福田香苗 (1999) は、山梨 (1988) の先行研究を基盤としながら、われわれが五感で感じたことや心情を音によって

象徴的にあらわしている擬音語・擬態語は、広い意味での比喩表現であると述べている⁸⁾。

以上より本研究においては、ある対象を別のものにたとえてあらわす言語表現（擬音語や擬態語をも含む）のことを「比喩的表現」と呼ぶこととする。

（2）比喩的表現を理解するための3つの要素

山梨（1988）は、比喩的表現⁹⁾を理解するための重要な基本要素として、「たとえるもの」「たとえられるもの」「たとえの根拠」の3点を挙げている。そして、この3つの基本要素の位置づけについては、A.I.リチャーズに依拠し、一般的にそれぞれ〈趣意：tenor〉〈媒体：vehicle〉〈根拠：ground〉と呼ばれるとする¹⁰⁾。さらにこの場合、〈趣意〉は叙述の対象、〈媒体〉はその対象を効果的にたとえる表現手段、〈根拠〉は〈趣意〉と〈媒体〉の関連性ないしは類似性を裏付ける要因であるという¹¹⁾。そして、典型的な比喩的表現では、〈趣意〉と〈媒体〉は明示されるが、〈根拠〉は必ずしも明示されるとは限らないといわれている¹²⁾。

たとえば、「スカイツリーからの夜景はキラキラしていて宝石箱のようだ」という比喩的表現をしたとする。これは山梨の論に依拠すると〔A is like/similar to B〕の形式¹³⁾に基づく直喩となる。この場合、〈趣意〉はスカイツリーからの夜景、〈媒体〉は宝石箱、〈根拠〉はキラキラしている、ということになる。別の比喩的表現として「子どもの寝顔は天使だ」という場合は、〈趣意〉は子どもの寝顔、〈媒体〉は天使となる。これは〔A is B〕の形式に基づく隠喩となる。

これらのような比喩的表現の特徴については「われわれは、ある対象をより具体的に生き生きとした形で理解するために、その対象を他のより具体的で効果的なものに見たて、その見たてられたもののもつ具体的な属性、機能、構造などを通したイメージによって理解していく。〈趣意〉に対し、〈媒体〉はこのような具体的なイメージの母体として機能することになる」¹⁴⁾とされている。先の「スカイツリー」の例で言うならば、スカイツリーからの夜景を、光を受けてさまざまな色にキラキラ光り輝く宝石がたくさん入っている宝石箱に見たて、そのイメージを通すことで、スカイツリーからの眼下に光り輝きながら広がる東京のまばゆい夜の光景や、その光と夜空のコントラストの美しさが想像できるということになる。一方、「子どもの寝顔」の例ならば、〈根拠〉は明示されていないものの、汚れなく清らかな感じの質、癒される感じの質、等ということが容易に推測できる。つまり、子どもの寝顔を天使に見たて、そのイメージを通すことで、子どもの純真無垢な愛らしさを想像できるということになる。

以上より、比喩的表現を理解するためには、〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の3つの要素の関係を、イメージを通して理解することが求められるといえる。

第2節 比喩的表現が生成される要因

では、そもそもなぜ比喩的表現が生成されるのであろうか。第2節では、比喩が生成される要因について明らかにしていく。

1. 言語表現である比喩的表現の根源

岩田純一（1988）は、比喩的表現の根源を混沌未分な内的世界にみる。

ことばは元来、共同体の中で人間が作り出してきたものであり、共通の体系的ルール「文法規則」という枠組みをもっている。（中略）しかし一方で、人間は自分個人の表現したことが既成の制度化されたことばでは表現しきれないことを絶えず感じてきたのではないかと思われる。（中略）比喩生成は、形式化し硬直化していく既成のことばへの、絶えざる反逆の歴史として位置付けられるのではないかと思う¹⁵⁾

われわれが個々に体験する意味の世界（混沌未分な内的世界）は具体的、個別的で、まことに特殊で、微妙で、流動的で、生き生きとしていて、不合理な部分をも内包している。このモヤモヤ（自己に固有の意味体験）を他者に表現したい内的欲求を実現するためには、既成の言語コードでは間に合わないのである。（中略）このモヤモヤに形を与えたいという内的欲求こそ、叫びとしての比喩を生み出すことになるように思われる¹⁶⁾

そして、この個人的なモヤモヤの代表としてあるのが心情（気持ち）や内部受容的な感覚であるという¹⁷⁾。

人間はさまざまな経験をする中で、既成の言葉では伝えきれないような「何か」を感覚することがある。しかし、その感覚した「何か」を他者に理解してもらうためには、既成の言葉を超えて別のものにたとえてあらわす必要に迫られることになる。つまり、既成の言葉で伝えきれない感覚した「何か」を他者に理解してもらうために、既成の言葉を超えて別のものにたとえてあらわすことが、言語表現である比喩的表現の根源であるといえる。

2. 比喩的表現が生成される要因

では、なぜ比喩的表現が生成されるのであろうか。

岩田は、比喩的表現を生み出す行為¹⁸⁾は、「ぼんやりはしているが自分にとってはのっぴきならないほど重要なこと」に形を与えたい、自己の個人的体験を相手にもわかるように伝えたい、理解させたいという願い（欲求）に根ざしており、自己を内包した世界をよりよく「わかる—わからせる」ことに動機づけられていると言っている¹⁹⁾。

われわれ人間は、自分がなんらかの体験により、そこにはっきりとはしていない心情や感覚をもつと、それをなんとか他者に伝えたい、理解してもらいたいという欲求をもつ。したがって、自分が何らかの体験によって生じた、はっきりしない心情や感覚を他者に伝えたい、理解してもらいたいという欲求こそが、言語表現としての比喩的表現を生成させることになるのである。言語表現である比喩的表現の根源と、比喩的表現が生成される要因とは、不

即不離の関係性にあるといえる。

以上より、比喩的表現が生成される要因は、何らかの体験によって自己の内部に生じた、はっきりしない心情や感覚を他者と共有したいという欲求にあるということになる。

第3節 比喩的表現による意味共有

これまでに、比喩的表現とそれが生成される要因について論じてきた。第3節では、これらを踏まえて比喩的表現による意味共有とはどういうことか、また、どのように実現されるのかについて整理していく。

第2章で明らかにしてきたように、本研究における意味とは、ある一定の独特の質をもつ状況における意味である。そして意味は、感覚的意味と表示的意味の二重機能をもつものであった。

このような意味を共有していく際に、比喩的表現を使うとどうなるのか。比喩的表現は、〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の3つの要素から理解されるものである。そして、〈趣意〉は叙述の対象、〈媒体〉はその対象を効果的にたとえる表現手段、〈根拠〉は〈趣意〉と〈媒体〉の関連性ないしは類似性を裏付ける要因であった。一方、意味共有はコミュニケーションによってなされる。そのコミュニケーションとは、共通の目的をもつ人々がお互いに協力して環境との相互作用に参加し、行為の完成を予想して行う協同活動によって、複数の人々が他者と共通の意味を所有することであった。

つまり、比喩的表現による意味共有とは、コミュニケーションによって〈媒体〉＝比喩的な言語を手がかりとすることで〈根拠〉＝質の感じを基に、〈趣意〉＝感覚的意味・表示的意味を探して、〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係性を、イメージを通して理解し、人々が意味を共通に所有することであるといえる。

第I部第3章の註

1) 『広辞苑』第六版(2008) 岩波書店, p.2391

2) 山梨政明(1988)『比喩と理解』東京大学出版会, p.7

なお、比喩については、以下の文献も参考にした。

G.レイコフ・M.ジョンソン(渡部昇一・楠瀬淳三・下谷和幸訳)(1986)『レトリックと人生』大修館書店／山梨政明(1988)『比喩と理解』東京大学出版会／レイモンド・W.ギヴズ Jr.(2008)(小野滋・出原健一・八木健太郎訳、辻幸夫・井上逸兵監訳)『比喩と認知—心とことばの認知科学』研究社

3) 山梨政明(1988) 同上書, p.7

4) J. Dewey, *Logic : The Theory of Inquiry*, LW, Vol.12, p.75 (訳 : p.459)

- 5) 山梨正明 (1988) 同上書, p.13
- 6) 山梨正明 (1988) 同上書, pp.13-14
- 7) 山梨正明 (1988) 同上書, p.207
- 8) 福田香苗 (1999) 「擬音語・擬態語と比喻」, 苧阪直行編著『感性のことばを研究する』新曜社, pp.108-111

加えて、比喻的表現のひとつである擬音語・擬態語は、強いイメージ喚起力をもつとされている。(苧阪直行「擬音語・擬態語の認知科学」同上書, p.21

なお、山梨は前掲書において擬態語・擬音語は慣用化と比喻の関連から論じている。

- 9) 山梨正明 (1988) 前掲書, p.13
- 1 0) 同上書, p.14
- 1 1) 同上書, p.15
- 1 2) 同上書, p.15
- 1 3) 同上書, p.13
- 1 4) 同上書, p.15
- 1 5) 岩田純一 (1988) 「『比喻ル』の心—比喻の発達の観点から—」 山梨前掲書, p.172
- 1 6) 岩田純一 (1988) 山梨前掲書, p.173
- 1 7) 岩田純一 (1988) 同上書, pp.173-174
- 1 8) 岩田は異質なモノ・コト同志を写像的に重ね合わせる認識(比喻的思考)の在り方を「比喻ル」と名付けている。
岩田純一 (1988) 「『比喻ル』の心—比喻の発達の観点から—」 山梨前掲書, p.164
- 1 9) 岩田純一 (1988) 同上書, p.175

第4章 音楽科授業における比喩的表現による意味共有

第2章では、デューイにおける意味共有について究明してきた。第3章では、比喩的表現による意味共有について明らかにした。本研究の対象は音楽科授業であるため、これらを音楽科授業という視点から捉え直す必要がある。

以上より、第4章の目的を、音楽科授業における比喩的表現による意味共有について究明することとする。第1節では、音楽科授業における意味共有とはどのように実現されるのかについて論じる。第2節では、音楽科授業における比喩的表現はどのようにとらえられるのかについて明らかにし、音楽科授業における比喩的表現による意味共有やその方法について明らかにする。

第1節 音楽科授業における意味共有

音楽科授業をデューイ経験論からとらえ直すと、そこでの経験は、環境を音楽とする音楽的経験となる。では、音楽科授業において展開される音楽的経験では、意味共有はどのようにとらえられ、どのように実現されるのか。第1節では、この問題について検討していく。

1. 音楽的経験

音楽科授業は、学習指導要領において表現領域と鑑賞領域の音楽活動を行うことになっている。そこでの学習者は、表現や鑑賞の活動を通して音楽科の学習を行っていく。このような音楽科授業をデューイにおける経験という視点からとらえ直すならば、学習者は音楽との相互作用を内容とする音楽的経験を行っているということになる。

では、音楽的経験とはどういう特性をもった経験になるのだろうか。

デューイは、経験を構成する素材の違いによって、そこでの探究における目的や結果（結論）に違いが出るといい、芸術の素材（material）は質（qualities）から成るものであり、科学の素材は符号（signs）や記号（symbols）である¹⁾とする。

ここでの芸術の素材とは音や色、形であり、それらの素材について、西園は、デューイの『経験としての芸術』に依拠し、素材そのものが速い、遅い、騒がしい、静けさ、熱さ、寒さ、黒と白といった質として感じられるものだという²⁾。したがって、学習者と音楽との相互作用である音楽的経験では、経験の素材が質的素材である音であることから、音楽的経験は芸術的経験の一つということになる。つまり、音楽科授業における音楽活動では、芸術的経験としての音楽的経験が展開されることになる。

2. 芸術的経験

(1) 芸術的経験の特性

では、芸術的経験の特性はどこにあるのか。そのために、芸術的経験を科学的経験と比較

してみたい。芸術的経験と科学的経験との違いはどこにあるのだろうか。

① 素材の違い

前述したように、デューイは、科学的経験と芸術的経験では、素材が異なることによって問題の種類も異なり、探究の際の強調点も違うと述べる³⁾。芸術的経験の素材 (material) は質 (qualities) から成るものであり、科学的経験の素材は符号 (signs) や記号 (symbols) であった。しかし、芸術家も科学者も同様に、それぞれの経験においては「思考する」ということを強調し、デューイはつぎのように述べている。

芸術の製作に必要な知性の役割を無視しようとする考えは、思考と或る特殊な素材、つまり文字や言葉等のしようとを同一視することに基づいている。質的關係によって有効に思索を進めることは、言語や数学的記号によって思惟するのに劣らぬ厳しい要求を思考に対して為すものである⁴⁾

つまり、科学的経験においては、素材である記号や符号との相互作用において、記号の關係性を問題として思考して意味を生成するのに対し、芸術的経験においては、質的素材との相互作用において、そこでの質的關係性を問題として思考して意味を生成するということになる。

② 思考の結果

つぎに、思考の結果としての意味の違いについて、デューイはつぎのようにも述べている。

知的経験においては、結論はそれだけで価値がある。結論は一個の公式、または「真理」として、そこから取り出すことができる⁵⁾

芸術の場合は、(中略) 結局、終点はそれだけで意味があるのではなく、諸々の部分の完成として意味があるのである⁶⁾

ここからは、科学的経験の場合は思考の結果としての結論そのものに意味があるのに対し、芸術的経験の場合は、終点（たとえば、物語の結末等）に意味があるのではなく、部分部分の蓄積したものの完成としての作品全一体に意味があるということになる。

③ 意味のあらわれ方

では、このような特徴をもつ意味は、それぞれの経験においてどのようにあらわれるのか。これについて、デューイはつぎのように述べている。

科学は意味を記述し (states)、芸術は意味を表現する (expresses) ⁷⁾

つまり、科学的経験では、素材である記号や符号との相互作用において、記号の関係性を問題として思考した意味が結論として記述され、芸術的経験では、質的素材との相互作用において、そこでの質的关系性を問題として思考した意味が、部分部分が蓄積して完成した作品全一体として表現されるということになる。

では、科学の素材が符号や記号となり、そこでの経験における思考の結果としての結論、すなわち、意味が記述されるとはどういうことか。そして、芸術の素材が質となり、そこでの経験における思考の結果として意味が表現されるとはどういうことか。

まずは、科学における記述の例として、デューイは水が H_2O とあらわされることを例に挙げ、つぎのように説明する。

「科学」とはまさに指示としてこの上なく役立つ類の記述のことである。元来この記述は水が生ずる条件を述べたものである。しかしまた、それを解する者には、純粋の水をつくるための指示でもあり、水かどうかを鑑別する指示でもある。それは水であるための条件を包括的かつ的確に述べるとともに、ある程度、水の生成に関する指示ともなっている ⁸⁾

この記述を解釈すると、科学的経験の場合は、素材である水を記号化 (H_2O) し、素材との関係性を記号や符号であらわして、結論である意味を出しているということになる。これが、科学的経験において生成された意味を記述するということであるといえる。

一方、芸術の素材は質であり、意味を表現するとされている。デューイは表現について、素材、媒体とかかわらせてつぎのように述べている。

素材 (material) が媒体 (media) として用いられるところにのみ、表現と芸術がある ⁹⁾

媒体と表現活動との結合は本質的である。表現活動には常に自然の素材を使用する。(中略) この素材が、その場所柄やその役割を考慮して用いられ、いろいろな関連や包括的な状況の中で用いられるとき、この素材は媒体となる。それはちょうど、音が旋律の中に組み入れられた時、音楽となるようなものである ¹⁰⁾

つまり、芸術的経験においては、質的素材としての音、色、線等との相互作用の状況の中でそれらが媒体となることが表現であり、そこで表現された部分部分の蓄積された内容をもつ作品全一体に意味があるということになる。これが、芸術的経験において、意味を表現するということであるといえる。

以上より、芸術的経験の特性は、①素材が質であること、②思考の結果としての意味が、質を表現した部分部分の蓄積されたものとしての完成としての作品全一体にあること、③意味が表現されること、となる。

(2) 認識の観点からとらえ直した芸術的経験の特性

西園芳信（2005）は、このような芸術的経験を認識の観点からとらえ直した。そして、芸術的経験において、人間は質的素材との相互作用である経験の意味に気づき、それを表現していることになる¹¹⁾。

先述したようにデューイは、「科学は意味を記述し（states）、芸術は意味を表現する（expresses）」とする。さらにデューイは、芸術作品に共通してみられるものが時間と空間の質であるとし、「芸術は、私が先に述べた実体のその他の諸性質と同様にこの時間的質をも、われわれが経験するあらゆる事物のうちから採り取り出して、この質がこれまで所属していた現実の事物がなす以上に力強くかつ明瞭にこれを表現するのである」¹²⁾と言っている。つまり、芸術で表現されている意味の内容は質であることから、芸術的経験における認識の対象は、素材に具わる質ということになる。質は人間には感じ（feeling）として感じられ、もたれているものであり、感覚でしかとらえられないものである。

以上より、芸術的経験の特性は、そこでの認識の対象が質であるため、生成された意味において感覚された（感じ取った）質が強調される点にあるということになる。

3. 芸術的経験としての音楽的経験における意味とその特性

芸術的経験としての音楽的経験における意味とは、学習者と音楽との相互作用に生じた意味であった。そして、先述したように芸術的経験の特性は、生成された意味において感覚された（感じ取った）質が強調される点にある。デューイは芸術においては、意味は表現されると言っていた。そして、音楽や文芸等の強調するものは時間的状態であると述べている¹³⁾。加えて、西園もデューイの芸術論に依拠し、芸術の中でも音楽は「質的時間」を表現するとしている¹⁴⁾。したがって、音楽的経験における意味は、「質的時間」が表現されるということになる。

このような音楽の表現を形づくるものについては、西園芳信（2005）がデューイの芸術論に依拠し、つぎのようにまとめている。「人間感情を表現するために媒介としての『音』を選び、音色、リズム・パターン、旋律の上行・下行、速度の変化、強弱の変化等の素材によって、これらに具わる質を表現すると、そこに実在としての音楽が形づくられる。この実在としての音楽は、『形式（form）』と『内容（content）』から成立している」¹⁵⁾。そして、音楽の「形式」は音楽の諸要素とその構造であり、「内容」は音楽の「形式」によって表現されるものをさすとし、それぞれを音楽の「形式的側面」と「内容的側面」と呼んでいる¹⁶⁾。

したがって、音楽的経験では、音楽の「形式的側面」を知覚し、「内容的側面」を感受することが、音楽的経験における意味となるのである。そして、その特性は、そこでの認識の

対象が質であるため、生成された意味において感覚された（感じ取った）質が強調される点にあるということになる。

4. 芸術的経験としての音楽的経験の意味共有の方法

第2章で明らかにしてきたとおり、デューイにおいて意味共有は、コミュニケーションによって複数の人々が他者と共通の意味を所有することであった。したがって、芸術的経験としての音楽的経験の意味共有の場合は、コミュニケーションによって、複数の人々が他者と共通の意味を所有することになる。音楽的経験の場合は、コミュニケーションにおける相互作用の対象が音楽となる。

したがって、芸術的経験としての音楽的経験の場合も、コミュニケーションによって複数の人々が他者と共通の意味を所有することになる。ただし、そこでは、①コミュニケーションにおける相互作用の対象が音や音楽であること、②感覚的意味が強調されること、にその特徴をもつことになる。

5. まとめ

第1節では、音楽科授業における意味共有とはどのように実現されるのかについて検討してきた。音楽科授業における経験は、学習者が相互作用を行う対象、すなわち経験の素材が質的素材である音楽であることから、芸術的経験としての音楽的経験ということになる。そして、音楽的経験における意味の特性は、質として感受される感覚的意味が強調される点にあった。

以上より、音楽科授業における意味共有とは、コミュニケーションによって学習者が他者と共通の意味を所有することである。そこでは、①コミュニケーションにおける相互作用の対象が音や音楽であること、②感覚的意味が強調されること、にその特徴をもつ。

第2節 音楽科授業における比喩的表現

第2節では、第3章で明らかにしてきた比喩的表現による意味共有に関する理論を基に、音楽科授業における比喩的表現はどのようにとらえられるのかについて明らかにし、音楽科授業における比喩的表現について明らかにする。

1. 音楽科授業において生成される比喩的表現とその特性

はじめに、音楽科授業において生成される比喩的表現の特性について明らかにする。

比喩的表現とは、ある対象を別のものにたとえてあらわす言語表現（擬音語や擬態語を含む）のことであった。では、音楽科授業において生成される比喩的表現とはどのような特性があるのか。

音楽科授業における経験、すなわち、音楽的経験では、認識の対象が質になる。そのため

に学習者は、音楽の「形式的側面」である音楽の諸要素とその構造を知覚し、「形式的側面」によって醸し出される「内容的側面」である質を感受する。これによって意味が生成されることになる。

しかし、デューイは、質である「内容的側面」は本来、感じられるものであり、言葉ではあらわせないものであると言っている¹⁷⁾。したがって、音楽科授業における比喩的表現は、本来的に言語化できない音楽から感じ取った質である「内容的側面」を別のものにたとえてあらわす言語表現（擬音語や擬態語をも含む）のことになる。そして、音楽科授業において生成される比喩的表現は、音楽の「内容的側面」である質が言語化されているという点に、その特性をもつことになるのである。

2. 音楽科授業で比喩的表現が生成される要因

では、音楽科授業では、どのように比喩的表現が生成されるのであろうか。

音楽科授業における経験、すなわち、音楽的经验における認識の対象は質である。そのため学習者は、音楽の「形式的側面」である音楽の諸要素とその構造を知覚し、「形式的側面」によって醸し出される「内容的側面」である質を感受することで意味が生成していくことになる。さらに、ここでの意味は、質である感覚的意味が強調されるものとなっている。このような意味を、コミュニケーションによって共有していくことになる。しかし、質である「内容的側面」は本来、感じられるものであり、言葉ではあらわせないものであった。

一方、比喩的表現は、自分の何らかの体験によって生じた、はっきりしない心情や感覚を他者に伝えたい、理解してもらいたいという欲求によって生成されることになる。つまり、授業という限られた状況において音楽から感じ取った質を他者と共有するためには、言語化にせざるを得ない状況におかれることになる。それ故に、音楽科授業での比喩的表現は、音楽から感受した質である「内容的側面」を他者に伝えたい、理解してもらいたいという欲求によって、意味を共有するコミュニケーションのプロセスに生成されることになる。

第3節 音楽科授業における比喩的表現による意味共有

これまでに明らかにしたように、音楽科授業における意味共有とは、コミュニケーションによって学習者が他者と共通の意味を所有することである。そこでの意味は学習者に感受される感覚的意味が強調されることになる。

そして、比喩的表現による意味共有とは、コミュニケーションによって〈媒体〉＝比喩的な言語を手がかりとすることで〈根拠〉＝質の感じを基に、〈趣意〉＝感覚的意味・表示的意味を探して、〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係性を、イメージを通して理解し、人々が意味を共通に所有することであった。

以上より、音楽科授業における比喩的表現による意味共有は、コミュニケーションによって〈媒体〉＝比喩的な言語を手がかりとすることで〈根拠〉＝質の感じを基に、〈趣意〉＝感覚的意味・表示的意味を探して、〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係性を、イメージを通して理解し、学習者が意味を共通に所有することであるといえる。そこでは、①コミュニケーションにおける相互作用の対象が音や音楽であること、②感覚的意味が強調されること、にその特徴をもつ。

第 I 部第 4 章の註

1) J. Dewey, *Art as Experience*, LW, Vol.10, p.91 (訳 : p.41)

2) 西園はデューイ芸術論に依拠し、質と素材の関係について説明している。

西園芳信 (2005)『小学校音楽科カリキュラム構成に関する教育実践学的研究—『芸術の知』の能力の育成を目的として』風間書房, p.73

3) J. Dewey, *Logic : The Theory of Inquiry*, LW, Vol.12, p.71 (訳 : p.454)

4) J. Dewey, *Art as Experience*, LW, Vol.10, p.52 (訳 : p.50)

5) *Ibid.*, LW, Vol.10, p.61 (訳 : p.60)

6) *Ibid.*, LW, Vol.10, p.61 (訳 : p.61)

7) *Ibid.*, LW, Vol.10, p.91 (訳 : p.90)

8) *Ibid.*, LW, Vol.10, p.90 (訳 : p.92)

9) *Ibid.*, LW, Vol.10, p.69 (訳 : p.69)

1 0) *Ibid.*, LW, Vol.10, p.69 (訳 : pp. 69-70)

1 1) 西園芳信 (2005)『小学校音楽科カリキュラム構成に関する教育実践学的研究—『芸術の知』の能力の育成を目的として』風間書房, p.51

1 2) J. Dewey, *Art as Experience*, LW, Vol.10, p.210 (訳 : p.227)

1 3) *Ibid.*, LW, Vol.10, p.212 (訳 : p.228)

1 4) 西園芳信 (2005) 前掲書, p.73

1 5) 西園芳信 (2005) 前掲書, p.75

1 6) 西園芳信 (2005) 前掲書, pp.75-78

1 7) J. Dewey, *Logic : The Theory of Inquiry*, LW, Vol.12, p.75 (訳 : p.459)

第 I 部のまとめ

第 I 部では、音楽科授業における比喩的表現による意味共有について明らかにした。第 1 章では、デューイにおける意味共有および比喩的表現に関する関連研究を概観し、音楽科授業における比喩的表現による意味共有を支えるコンセプトを導出した。第 2 章では、デューイにおける意味共有について明らかにした。第 3 章では、比喩的表現による意味共有について明らかにした。第 4 章では、音楽科授業における比喩的表現による意味共有について明らかにした。

以上より、第 I 部の結論を総括し、第 II 部の実践研究における分析のための枠組みを導き出す。

1. デューイにおける意味共有

デューイにおける意味とは、ある独特の質をもつ状況における意味である。そして、意味は、感覚的意味と表示的意味の二重機能をもつ。

感覚的意味とは、生物が無意識に感じ取った質の感じ (feeling) が質として認識されたものである。表示的意味とは、感覚的意味が何かの事象における使用にかかわるものとして生じた意味内容が符号化されたものである。このような二重機能をもつとミーニング (meaning) としての意味になる。意味はシンボル (symbol) となり、客観的概念となり、直接経験から離れて新たな相互作用を生むことが可能なものとなる。

このような意味は、デューイにおいてはコミュニケーションによって共有される。デューイにおけるコミュニケーションとは、目的に向けて協同行為に参加する人々がお互いに協力して行為の完成を予想しながら意味を共有する協同活動なのである。

以上より、デューイにおける意味共有とは、コミュニケーションによって複数の人々が他者と共通の意味を所有すること、となる。

2. 比喩的表現による意味共有

比喩的表現とは、ある対象を別のものにたとえてあらわす言語表現 (擬音語や擬態語を含む) のことである。このような比喩的表現を理解するためには、〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の 3 つの要素の関係性を、イメージを通して理解することが求められることになる。

人間はさまざまな経験をする中で、既成の言葉では伝えきれないような「何か」を感覚することがある。しかし、その感覚した「何か」を他者に理解してもらうためには、既成の言葉を超えて別のものにたとえてあらわす必要に迫られることになる。つまり、既成の言葉で伝えきれない感覚した「何か」を他者に理解してもらうために、既成の言葉を超えて別のものにたとえてあらわすことが、言語表現である比喩的表現の根源となる。そして、比喩的表現が生成される要因は、何らかの体験によって自己の内部に生じた、はっきりしない心情や感覚を他者と共有したいという欲求にあるということになる。

以上より、比喩的表現による意味共有とは、コミュニケーションによって〈媒体〉＝比喩的な言語を手がかりとすることで〈根拠〉＝質の感じを基に、〈趣意〉＝感覚的意味・表示的意味を探して、〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係性を、イメージを通して理解し、学習者が意味を共通に所有することである。ここでいうコミュニケーションとは、共通の目的をもつ人々がお互いに協力して環境との相互作用に参加し、行為の完成を予想して協同活動を行うということである。

3. 音楽科授業における比喩的表現による意味共有

音楽科授業における意味共有とは、コミュニケーションによって学習者が他者と共通の意味を所有することであった。そこでは、感覚的意味が強調されることになる。

一方、音楽科授業における比喩的表現とは、音楽の「内容的側面」である質が言語化されているという点に、その特性をもつことになるのである。そして、音楽科授業での比喩的表現は、音楽から感受した質である「内容的側面」を他者に伝えたい、理解してもらいたいという欲求によって、意味を共有するコミュニケーションのプロセスに生成される。

以上より、音楽科授業における比喩的表現による意味共有は、比喩的表現による意味共有と同じく定義される。ただし、①コミュニケーションにおける相互作用の対象が音や音楽であること、②感覚的意味が強調されること、にその特徴をもつ。

4. 音楽科授業における比喩的表現による意味共有をとらえるための枠組み

以上より、第2部での実践分析において、音楽科授業における比喩的表現による意味共有をとらえるための理論的枠組みはつぎのように設定できる。

音楽科授業における比喩的表現による意味共有は、コミュニケーションによって〈媒体〉＝比喩的な言語を手がかりとすることで〈根拠〉＝質の感じを基に、〈趣意〉＝感覚的意味・表示的意味を探して、〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係性を、イメージを通して理解し、学習者が意味を共通に所有することである。その特徴は、①コミュニケーションにおける相互作用の対象が音や音楽であること、②感覚的意味が強調されること、という点にあった。

そして、この理論的枠組みから、音楽科授業における比喩的表現による意味共有の成立の条件として以下の3つを導くことができる。

(1) 学習者間でコミュニケーションが行われている

コミュニケーションは、共通の目的に向けて協同行為に参加する人々がお互いに協力して行為の完成を予想しながら意味を共有する協同活動である。したがって、共通の目的を実現するために他者と協力して音楽との相互作用を行うことが必要となる。

以上より、共通の目的をもって音楽との相互作用に参加し、行為の完成を予想して協同活動を行っているかどうか条件となる。

(2) 学習者が比喩的表現の〈媒体〉〈根拠〉〈趣意〉の3要素を関係づけている

比喩的表現を理解するためには、〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の3つの要素の関係性を、イメージを通して理解することが求められる。したがって、〈媒体〉＝比喩的な言語を手がかりとすることで〈根拠〉＝質の感じを基に、〈趣意〉＝感覚的意味である「内容的側面」と

表示的意味である「形式的側面」を探すことで、〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉との関係性を、イメージを通して理解しているかどうか条件となる。

(3) 学習者が感覚的意味と表示的意味の二重の機能をもつものとしての意味を共通に所有している

意味共有とは、学習者に意味を共通に所有することである。意味は感覚的意味と表示的意味の二重機能をもつものであった。したがって意味共有には、感覚的意味と表示的意味の両者を共有しているかどうか条件となる。

第Ⅱ部 実践事例にみる比喩的表現による意味共有

序章 実践分析の目的・視点・方法

序章では、第Ⅰ部で導出した音楽科授業における比喩的表現による意味共有の理論と、それを検証する授業実践をどのように連動させるかについて述べる。

第1節 実践研究の目的

第Ⅱ部の実践研究の目的は、授業という実践の場では比喩的表現による意味共有がどのような状況で実現されるのかを具体的に明らかにすることである。そのため、筆者自らが構想した音楽科授業実践より、比喩的表現による意味共有が行われていると予想する場面を抽出し、第Ⅰ部の理論研究の成果を枠組みとして分析する。

そして、分析結果を第Ⅰ部の理論と照合し、理論では明らかにならなかった実践レベルにおける比喩的表現による意味共有の状況を導き出し、終章の理論構築につなげることにする。

第2節 分析対象

1. 分析対象とする実践事例

実践分析の対象とする事例は5事例である（表3）。

表3：分析対象となる実践事例

番号	学年	分野	教材	指導内容
事例1	小学校6年生	鑑賞	《ペルシャの市場にて》	イメージと音楽の構成要素
事例2	中学校1年生	鑑賞	《ファランドール》	2つの旋律の反復と変化
事例3	中学校1年生	創作	水、水の音色を使った創作活動	音色
事例4	中学校1年生	鑑賞	《きらきら星変奏曲》	変奏曲形式
事例5	中学校2年生	鑑賞	《チャルダッシュ》	速度

これらは、すべて筆者が構想して平成21年～23年にかけて行った授業実践である。事例3・4・5は筆者が授業者として北海道札幌市のF中学校で行った授業である。事例1は中村美雪教諭が授業者として岐阜県岐阜市のG小学校で、事例2は山下敦史教諭が授業者として北海道札幌市のM中学校で行ったものである。事例1・2は、筆者が作成した学習

指導案およびワークシート類を基に、授業の流れはもちろん、場面ごとの発問や板書の仕方等、細部に至るまで授業者と協議したうえで行った。その過程では、先行クラスでの実践を踏まえ、指導案に改良を加えていった。両者とも授業の全過程において筆者が参与観察を行っている。

領域・分野については、全5例中4例が鑑賞領域となっている。ただし、意図的に鑑賞事例を選んだわけではない。本研究テーマに対応する実践事例を選択する場合、まずは、比喩的表現が顕著に表われ出ていて、なお連続している場面があるかどうか最低限の条件になると考えられる。そこで、この条件で実践事例をみていったところ、結果的に鑑賞の実践事例が多くなったということである。

2. 思春期の発達特性

鑑賞領域4事例は、小学校6年生、中学校1年生、中学校2年生を対象としている。一方、創作領域1事例は中学校1年生を対象としている。

今回、実践事例として小学校高学年から中学生のものを取り上げた理由は、小学校高学年となる11、12歳からの思春期の音楽的発達の特徴として、感情を抽象化できるようになり、音楽でフィーリングや感情を表現しようとするようになるとされているからである¹⁾。特に思春期を迎えると、子どもは自分の内的な葛藤や憧れなどを表現したいという欲求をもつようになり、観察力の成長に伴い、細部にわたる表現の工夫が気になり、人に伝わるようにしたいと思うようになるといわれている²⁾。ここでは、音楽でフィーリングや感情を表現しようとするようになるとされているが、感情を抽象化できるという観点から言えば、音楽だけでなく、言葉による表現も同様であると考えられる。さらに、この時期の子どもの知的活動は「形式的操作」の段階と呼ばれ、自分で経験したもの、または自分の前にあるものに限られているのではなく、仮説的な命題の上に立って操作する能力に基づいているとされる³⁾。そして、子どもが行う知的操作は、論理学者、科学者、または哲学者が用いるものと同じ種類の論理的操作に基づいているという⁴⁾。加えて、13歳ないし14歳ごろの子ども達は特に、一般的に認められる音楽的・社会的な共同体に参加することが動機づけられるという⁵⁾。

したがって、自分の感情を抽象化し、それらを他者と共有したいという心理的な側面と、自己の経験とは異なる他者における経験を、想像力を働かせて言語による情報と音や音楽による情報を整理していくという知的操作の側面の双方から、思春期の事例を取り上げることにした。

3. 授業構想の考え方

本章で分析対象とする授業はすべて、経験の再構成の方法として【経験—分析—再経験—評価】という方法的段階をたどる単元の構成原理⁶⁾によるものである。第I部の第4章で述べたように、音楽科授業をデューイにおける経験という視点からとらえ直すならば、学習者

は音楽との相互作用を内容とする音楽的経験を行っているということになる。デューイにおける経験では、人間は環境との相互作用において意味を生成する。このような経験を再構成し、意味を増加させていくことを、デューイは教育の本質だと述べている⁷⁾。

以上より、本研究において分析対象とする授業はすべて、【経験—分析—再経験—評価】という方法的段階をたどる単元構成によって実践したものとした。

4. 場面抽出の基準

つぎに、5つの実践事例から、比喩的表現による意味共有が成立していると予想できる場面を抽出するための基準を提出する。

第I部で導いた、音楽科授業における比喩的表現による意味共有の成立条件は、以下の3点であった。

- (1) 学習者間でコミュニケーションが行われている。
- (2) 学習者が比喩的表現の〈媒体〉〈根拠〉〈趣意〉の3要素を関係づけている。
- (3) 学習者が感覚的意味と表示的意味の二重の機能をもつものとしての意味を共通に所有している。

以降、(1)から(3)の条件について、実践では具体的にどのような姿としてとらえるか具体例を挙げる。それらを、比喩的表現による意味共有の成立の場面を抽出する基準とする。

(1) 学習者間でコミュニケーションが行われている

コミュニケーションは、「共通の目的」「音楽との相互作用」「行為の完成の予想」「協同活動」によって成立する。したがって、共通の目的を実現するために他者と協力して音楽との相互作用を行うことが必要となる。

以上より、音楽科授業の場合、コミュニケーションが行われていること具体例として、「誰かが発言した比喩的表現の意味を、グループやクラス全体が知りたいと感じている」「音楽を自ら聴いている」「目的達成に向けて他者と自分の行為をかかわらせている」「質問されたことに対して他者に理解してもらおうと回答する」等がみられるかどうか考えられる。このような姿が見られた場合は、コミュニケーションが行われていると予想する。

(2) 学習者が比喩的表現の〈媒体〉〈根拠〉〈趣意〉の3つの要素を関係づけている

比喩的表現を理解するためには、〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の3つの要素の関係性を、イメージを通して理解することが求められる。したがって、〈媒体〉を手がかりとして〈根拠〉を基に、〈趣意〉を探することで〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉を関係づけていることが、比喩的表現による意味共有が成立していると予想する条件となる。

学習者が比喩的表現の〈媒体〉〈根拠〉〈趣意〉の3つの要素を関係づけているかどうかを確認するための具体例は、〈媒体〉に対して、別の学習者がその言葉を手がかりとして〈根

拠」を基に、〈趣意〉を探して〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係を理解しているような発言や言動がみられるかどうかとなる。たとえば、「〇〇は何をあらわしているのか」「〇〇ってどういう意味ですか」のような質問に対して、「確かに〇〇っていうのがわかる」とか「そんな感じがする」というような発言や、頷いたり、同意するような表情を浮かべたりする等、納得を示すような発言や言動等がみられるかどうかである。

(3) 学習者が感覚的意味と表示的意味の二重の機能をもつものとしての意味を共通に所有している

意味共有とは、学習者に意味を共通に所有することである。意味は感覚的意味と表示的意味の二重機能をもつものであった。したがって意味共有には、感覚的意味と表示的意味の両者を共有しているかどうか、比喩的表現による意味共有が成立していると予想する条件となる。

音楽科授業の場合、学習者が意味を共通に所有しているかどうかの具体例は、(2)で述べたような、学習者が「確かにわかる」とか「そんな感じがする」「なんだかわかる」というような発言や、頷いたり、同意するような表情を浮かべたりする等、納得を示すような言動がみられたうえで、表示的意味である「形式的側面」と、「内容的側面」である感覚的意味とかかわらせた発言があるかどうかをみていく。このような姿が見られた場合は、学習者が意味を共通に所有していると予想する。

第3節 実践事例分析の枠組みと視点

1. 分析の枠組みと分析視点

実践事例分析の目的は、授業という実践の場では比喩的表現による意味共有がどのような状況で実現されるのかを具体的に明らかにすることであった。

そのための理論的枠組みを整理しておきたい。

音楽科授業における比喩的表現による意味共有は、コミュニケーションによって〈媒体〉＝比喩的な言語を手がかりとすることで〈根拠〉＝質の感じを基に、〈趣意〉＝感覚的意味・表示的意味を探して、〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係性を、イメージを通して理解し、学習者が意味を共通に所有することである。

ここでは比喩的表現による意味共有は3つの次元で語られている。それらは、「比喩的表現」「意味共有」「コミュニケーション」である。各々の次元において以下の分析視点が導き出される。

(1) 比喩的表現

比喩的表現を理解するということは、〈媒体〉〈趣意〉〈根拠〉の関係性を理解することであった。そこで、比喩的表現の〈媒体〉〈趣意〉〈根拠〉の関係性を分析視点とする。

(2) 意味共有

比喩的表現によって意味共有が実現するということは、学習者が二重の機能をもつ意味を共通に所有することであった。したがって、〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉と質の感じ、感覚的意味、意味内容・表示的意味との関係性を分析視点とする。

(3) コミュニケーション

意味共有はコミュニケーションにおいて成立する。そのコミュニケーションとは、共通の目的をもつ学習者がお互いに協力して音楽との相互作用に参加し、行為の完成を予想して協同活動を行うというものである。

つまり、コミュニケーションとは、「共通の目的」「行為の完成を予想」「音楽との相互作用」「協同活動」によって成立するということから、「共通の目的」「行為の完成を予想」「音楽との相互作用」「協同活動」を分析視点とする。

2. 分析の手順

実践分析の第1章～第5章では、すべて以下と同様の手順を取る。

(1) 比喩的表現によって意味共有が行われていると予想される場面を抽出する

比喩的表現による意味共有が行われていると予想される場面を、本章前節の「4. 場面抽出の基準」によって抽出する。

(2) そこでの比喩的表現と意味共有の関係を明らかにする

- 1) 比喩的表現の〈媒体〉〈趣旨〉〈根拠〉および三者の関係
- 2) 比喩的表現の〈媒体〉〈趣旨〉〈根拠〉と意味との関係
- 3) コミュニケーションの成立

なお、実践分析で出てくる児童・生徒名はすべて仮名である。

第4節 分析の方法

本研究は、分析の方法として、重松鷹康(1961)が提唱した「授業分析」に基づく方法をとる。「授業分析」とは、詳細な授業記録に基づいて授業の諸問題を究明することである。ここでの授業記録は多くの場合、教師や子供の発言の記録(発言者名明記)が中心となるが、授業に関する子どもや教師の身体的活動やノート・作文・作品なども含まれる⁸⁾。このような重松の「授業分析」では、授業の記録が質的に分析され、解釈学的方法によって理論的知見がもたらされるという。このためには、(1) 事実に基づく理論構成、(2) 教育実践からの参照可能性のある理論構成、(3) 可塑性のある理論構成、(4) 子どもの思考過程の解明、(5) 動的な把握、という5つの条件を満たす必要があるとされている⁹⁾。

以上より、本研究が教育実践学としての研究であるため、分析の方法として「授業分析」の方法をとることがふさわしいと考えた。

そのための分析資料は、単元の全過程を記録した映像、および、その逐語記録や、子ども達がホワイトボードに書いた言葉、子ども達がつくった音楽、図形楽譜、身体表現である。

ここでの逐語記録については、子どもや教師の具体的な発言だけではなく、その発言にかかわる動作や表情等をできる限り反映させて文字化した。

第Ⅱ部序章の註

- 1) 小島律子 (2011) 「児童期の発達特性と音楽的発達」『初等科音楽教育法〔改訂版〕』音楽之友社, p.47
- 2) 同上書, p.47
- 3) J. Bruner, *The Process of Education*, Harvard University Press, 1960, p.37
J.S.ブルーナー (1961) (訳: 鈴木祥蔵・佐藤三郎: 1986) 『教育の過程』岩波書店, p.47
- 4) *Ibid.*, p.37 (訳: p.48)
- 5) K. Swanwick, *Music, Mind and Education*, Routledge, 1988, p.79
キース・スワンウィック (1988) (訳: 野波健彦・石井信生・吉富功修・竹井成美・長島真人: 1992) 『音楽と心と教育』音楽之友社, p.111
- 6) 小島はデューイ経験論に依拠した、経験の再構成の方法としての探究を授業実践レベルでとらえなおし、探究による単元学習を有効に遂行するための組み合わせモデルとして【経験—反省—再経験—評価】を提案している。
小島律子 (2012) 「生成の原理に基づく音楽科の単元構成の論理」『学校音楽教育研究』Vol.16, pp.3-12
また、本論における学習ステップの【分析】については、自分の経験を一步退いて客観的に見る場とされていることから、【反省】と同義であるといえる。
小島律子 (2008) 「日本伝統音楽の授業論—授業デザインの理論的枠組み—」『日本伝統音楽の授業をデザインする』暁教育図書, p.14
- 7) J. Dewey, *Democracy and Education*, MW, Vol.9, p.82 (訳: p.80)
- 8) 日比裕 (1999) 「授業分析の課題と成果」日比裕・的場正美編『授業分析の方法と課題』黎明書房, p.10
- 9) 柴田好章 (2007) 「教育学研究における知的生産としての授業分析の可能性—重松鷹泰・日比裕の授業分析の方法を手がかりに—」『教育學研究』第74巻第2号, p.51

第1章 《ペルシャの市場にて》の実践事例にみる比喩的表現による意味共有の構造

第1章では、《ペルシャの市場にて》を教材とした鑑賞授業¹⁾について分析する。

第1節 実践事例の概要

1. 授業の概要

教材とした《ペルシャの市場にて》は、Intermezzo Scene（情景的間奏曲）という副題にあるように、《キャラバン》《物乞い》《王女》《奇術師》《蛇使い》等のオリエンタルな異国情緒あふれる音楽で構成されている楽曲である²⁾。しかも、《キャラバン》や《物乞い》を中心としたにぎやかな雰囲気音楽と、《王女》を中心としたゆったりした雰囲気音楽との対比が分かりやすい。

本単元ではその特徴を生かして、指導内容を「イメージと構成要素の関係」とした。【経験】では、授業者が「今から聴く音楽は、大きく2つに分かれます。それぞれ、どんな感じの音楽でしょうか」という問いを出し、冒頭の《キャラバン》《物乞い》《王女》の部分までを子どもに聴かせて自由に発言させた。そして、そこでの子どもの発言を生かして、前半の《キャラバン》《物乞い》を「騒がしい感じの音楽」(①)、後半の《王女》を「優しい感じの音楽」(②)と名付けることにした。その後、クラスを4人1組で全8班になるように分けて再度音楽を聴かせ、①②のそれぞれの音楽から気づいたことや感じたことを、自由に話し合わせながらホワイトボードに思いつくままに書かせた。そして、そのホワイトボードをクラス全体でお互いに見合う場を設定し、その内容に質問し合うことで、2つの異なる雰囲気音楽の音楽の大まかな特徴をとらえさせた。

つぎに、子ども達にこの音楽には続きがあることを知らせ、「これまでに聴いた部分を含めて、『騒がしい感じ』と『優しい感じ』の2つの感じの違う音楽が全体の中でどのようにあらわれるでしょう」という問いを出したうえで、楽曲全体を通して聴かせた。子ども達は、音楽を聴きながら班で話し合い「騒がしい感じ」の音楽があらわれたら水色、「優しい感じ」の音楽があらわれたらピンクの付箋をホワイトボードの上部に貼っていく。そして、付箋が①水色・②ピンク・③水色・④ピンク・⑤水色・⑥ピンク・⑦水色³⁾とあらわれると共に、音楽全体が①～⑦の7つに分かれることを確認した後、それぞれの付箋の下に、音楽を聴いて気付きたいことや感じたことを思い思いに書かせ、それらを話し合いながら関連付けていくように促した。

2. 学習指導案

- (1) 実施時期：平成23年7月
- (2) 実施校：岐阜県岐阜市G小学校
- (3) 対象児童：6年1組

- (4) 授業者：中村美雪教諭
- (5) 指導内容：イメージと構成要素の関係
- (6) 単元名：イメージと構成要素のかかわりを感じ取って鑑賞しよう
- (7) 教材：ケテルビー作曲《ペルシャの市場にて》、音楽批評文づくり
- (8) 単元目標：
- ・イメージと構成要素のかかわりに関心をもち、意欲的に音楽批評文づくりや鑑賞活動に取り組む。
 - ・イメージと構成要素のかかわりを知覚・感受したことを基に楽曲全体を味わって鑑賞し、そのよさを他者に伝える。
- (9) 指導計画：(全3時間)

ステップ	学習活動	時
【経 験】	○イメージと構成要素のかかわりに気をつけて《ペルシャの市場にて》を聴き、班で話し合いながら気づいたことを発表ボードに書いていく。	第1時
		第2時
【分 析】	○お互いの発表ボードを見合い、気づいたことをクラスで話し合う。	第3時
【再経験】	○《ペルシャの市場にて》を鑑賞し、批評文を書く。	
【評 価】	○批評文を発表し合う。	

- (10) 単元の評価規準：

観点1：音楽への関心・意欲・態度

イメージと構成要素のかかわりに関心をもち、意欲的に音楽批評文づくりや鑑賞活動に取り組んでいる。【観察】

観点4：鑑賞の能力

イメージと構成要素のかかわりを知覚・感受したことを基に楽曲全体を味わって鑑賞し、そのよさを他者に伝えることができる。【アセスメントシート】

3. 抽出場面

ここでは比喩的表現が連続的に登場している2つの場面を取り上げる。

《場面1》《場面2》ともに、指導計画の【分析】における各班のホワイトボードを見合いながらその内容についてお互いに質問し合う場面である。

それぞれの場面での比喩的表現に着目し、どのように意味共有が行われていくのかについて分析する。

第2節 《場面1》の分析

1. 場面の状況

《場面1》は、『騒がしい感じ』に分けられた音楽③の中で、3班のボードにある「インド」という比喩的表現が何をあらわしているのかということが話題の中心となって、つぎつぎと「エジプト」「蛇使い」という比喩的表現が生成されている場面である。以下、表4はその場面での逐語記録で、図2は話題の中心となっている3班のボードである。なお、キーワードとなっている比喩的表現は、**ゴシック体**であらわしている。

表4：《場面1》の逐語記録

C:子ども、T:教師、Cm:多くの子ども達		
1	T	その他（③の場面で質問したいことがあるか）。
2	Cm	（多くの児童が挙手している）
3	T	はい、太郎さん。
4	C 太郎	3班の、え〜っと、 インド ってどういう意味ですか。
5	Cm	あ〜。
6	C	インド って、（聞きとれない）じゃないの？
7	T	似てるようなものある？ インド 。
8	C	あと、 エジプト ！
9	C	そう！ エジプト もそうだし〜。
10	T	エジプト 、どこにある？ エジプト。
11	Cm	（ボードを一斉に指さし）1班！
12	Cm	（ボードを一斉に指さし）4班もある！
13	T	4班。
14	C	（前のめりになり、4班のボードを指さしに前に出てくる）
15	T	あ〜、（4班のボードを指して）4班にある。
16	Cm	（ボードを一斉に指さし）2班！
17	T	2班（2班のボードを指す）、あ〜、いろんなところにある。
18	C 美奈	それを2班では....。
19	C 理香	2班では、そのことを 蛇使い ってあらわした。
20	C 美奈	そ〜！ そうそう！ それが言いたい！
21	T	それってみんな、同じ部分なの？ エジプト とか、 インド とか、 蛇使い って、どの部分の話？
22	Cm	（多くの生徒が口々にその部分の説明を始める）
23	T	（音楽③〔133小節目〜〕を流す）
24	Cm	（該当部分の音楽 ⁴⁾ が流れると一斉に音が流れている空間を指さしながら）これ！これ！
25	C	なんかわかる！
26	T	この部分？

27	C	あ〜、確かに。笛が…。
28	C	壺…。
29	C	笛や、笛！
30	C 早苗	（笛を吹くジェスチャーをしながら） <u>ピロピロピロ〜</u> （笑）。
31	C 理香	笛が、 <u>ピロピロピロって</u> （右腕をくねらせながら上の方へ上げていく）。 <u>ニヨロニヨロ〜</u> 。
32	T	さっき、先生がぐるっと回ってた時、理香さん、力説しとった。ちょっと、ここ、教えて。どんな感じか。
33	Cm	（理香がその場に立って話そうとすると、自然に静かになる）
34	C 理香	えっと〜、なんか、笛で、なんか、 <u>壺らしきものから蛇が出てくる</u> っていう…。
35	C	（他の班の③にある蛇に似た記述を見つけて）コブラ！（もある）
36	C 早苗	（腕を揺らしながら） <u>ルルルル〜</u> って。
37	C 理香	そうそう、 <u>トウルトウルトウル〜</u> って。こういう（笛を吹くジェスチャーをする）、こういう（両腕を合わせて上へ向かってくねらせる）。
38	C 早苗	こういう（頭上でターバンの形らしきジェスチャーをする） <u>帽子かぶった人！</u>
39	C 理香	そうそう（頭上でターバンの形らしきジェスチャーをする）。 <u>インド的な</u> ね。
40	T	（クラス全体に向かって）そういう感じする？
41	Cm	する〜！！
42	T	なんでそこ、そういう感じするのかな？もう1回、ちょっと聴いてみようか。
43	C	なんか使っとるんじゃない？
44	T	（音楽③〔133 小節目〜〕を流す）
46	C 早苗	（音楽③〔149 小節目〜〕を聴いて） <u>ピロピロピロ〜</u> って。
47	Cm	（音楽を聴いて）笛、笛。
48	C 理香	そうそうそうそう！
49	T	（音楽を止める。慎吾が挙手している。）
50	T	慎吾さん。
51	C 慎吾	笛は笛でも、特有の笛を使ってる。
52	T	みんなが知ってるリコーダーとか、あるいは、クラシックのフルートとか、ああいう感じではないの？
53	C 慎吾	（うなづく）
54	Cm	（クラシックの感じでは）ない！
55	C 理香	ちが〜う。
56	C	なんかあるんや！
57	C 理香	うん、なんかある。こういう（長い笛の先をくねらせるようなジェスチャーをする）。

58 T	(笑いながら) うん、なんかあるんだ。笛の音色が、まず、そういう感じがすること(黒板に「音色」というカードを貼る)。
------	--

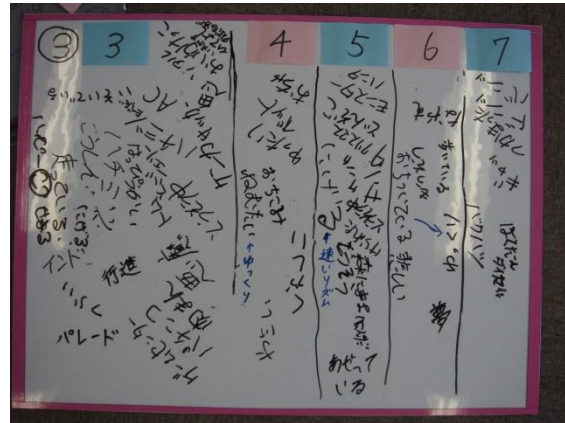


図2：3班のホワイトボード

2. 比喩的表現の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係性

ここではまず、4C 太郎「3班の、インドってどういう意味ですか」という発言をきっかけとして、クラスの子ども達が、それと似たようなものとしてつぎつぎとホワイトボードの③の枠内から 8C・9C「エジプト」、19C 理香「蛇使い」という比喩的表現を見つける。それが〈媒体〉となる。

そして、それは音楽③の中のどの部分のことを言っているのか〈趣意〉を探させるために、23T が CD を聴かせる。その結果、音楽③の中から、注2) の半音階を伴って上行下行を繰り返す笛の旋律が聴こえてくると、多くの子ども達が 24Cm「これ！これ！」と口々に言い、対象となる音楽を特定する。そして、25C「なんかわかる！」と、どうしてみんなが「インド」等と言ったのかその〈趣意〉がわかると発言している。

子どもは〈媒体〉である「インド」「エジプト」「蛇使い」という言葉のイメージから、それに伴う何かオリエンタルな質の感じ⁵⁾を〈根拠〉として予想し、音楽を聴いている。ここで〈趣意〉を探すときの手がかりは、〈媒体〉となる言葉に対する自分のイメージである。イメージは過去の経験から形成されるものなので⁶⁾、たとえば、ここではテレビでインドの映像を見たときのこと等、過去の経験が想起されると推察する。

すると、音楽③のなかに〈根拠〉として予想した質の感じと近似する質を感じる箇所を、24Cm「これ！これ！」と見つけ出す。それは「インドみたいな感じ」であり、「笛で上行下行を繰り返して奏されている」あの部分である。それが〈趣意〉となる。ここでは〈媒体〉〈根拠〉〈趣意〉がつながったと判断できる。

したがって、ここでの〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉は以下のようになる。

〈趣意〉… 「インドみたいな感じ」

〔笛で上行下行を繰り返して奏されている〕あの部分
 〈媒体〉…「インド」「エジプト」「蛇使い」という言葉
 〈根拠〉…何かオリエンタルな質の感じ

そして、ここでの〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係は、図3のようになる。

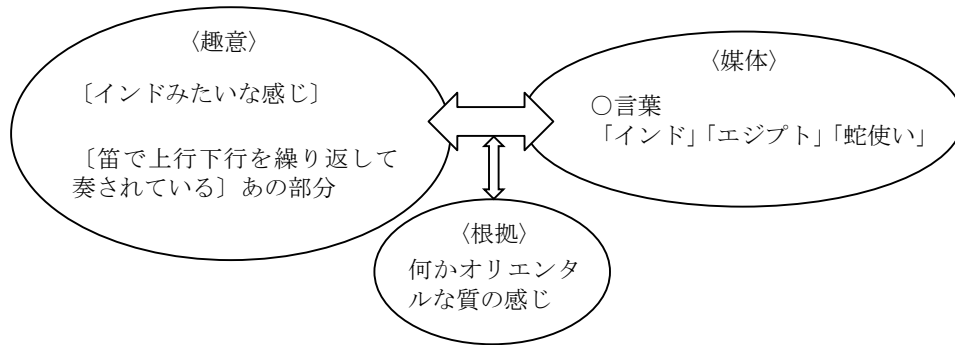


図3：《場面1》前半の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係

つぎの段階では、「インド」「エジプト」「蛇使い」を分節化したものとしての比喩的表現が生成される。それらは、30C・46C 早苗「ピロピロピロ〜」、31C 理香「ピロピロピロ」、36C 早苗「ルルル〜」、37C 理香「トゥルトウル〜」という擬音語や、31C 理香「ニョロニョロ」という身体の動きを伴った擬態語、34C 理香「笛で、壺らしきものから蛇が出てくる」、38C 早苗「帽子かぶった人」、39C 理香「インド的な」という身体の動きを伴った擬態語や言葉である。これらが〈媒体〉となる。

そして、〈趣意〉を探させるために、42T「なんでそこ、そういう（擬音語や身体の動きを伴った言葉のような）感じするのかな？」と言って、教師が再度CDを聴かせる。すると、51C 慎吾「笛は笛でも、特有の笛を使ってる」、51Cm「（フルートのようなクラシックの感じでは）ない！」と発言し、先に見出した〈趣意〉の中にさらに笛の音色をみつけている。ここでは、発言に伴っている上下の身体の動きからも、上行下行を繰り返す旋律も見つけていると推察される。

以上のように、ここでは〈媒体〉〈根拠〉〈趣意〉がつながり、〈趣意〉が共有されたと判断できる。

したがって、ここでの〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉は以下のようなになる。

〈趣意〉…「インドみたいな感じ」
 「〔笛で上行下行を繰り返して奏されている〕あの部分の〔上行下行する旋律を奏しているのは笛の音色〕」
 〈媒体〉…擬音語「ピロピロピロ〜」「ルルル〜」「トゥルトウル〜」

身体の動きを伴った擬態語「ニョロニョロ」

身体の動きを伴った言葉「笛で、壺らしきものから蛇が出てくる」「帽子かぶった人」「インド的な」

〈根拠〉…何かオリエントルでうねるような質の感じ

そして、ここでの〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係は、図4のようになる。

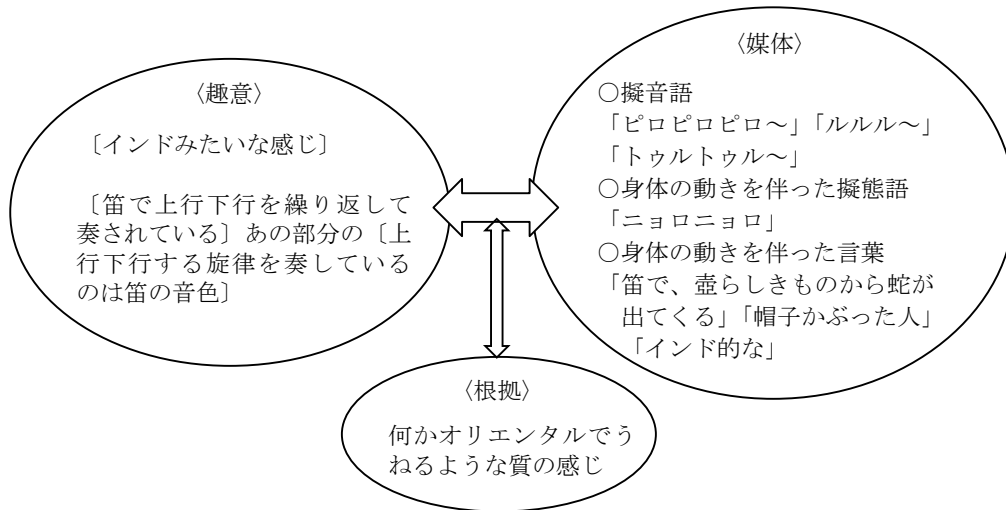


図4：《場面1》後半の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係

3. 比喩的表現と意味との関係

では、以上の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係においては、意味はどのように共有されているのだろうか。

《場面1》の前半に関しては、子どもはまず、友だちの発言した、〈媒体〉である「インド」「エジプト」「蛇使い」という言葉から、たとえば自分が以前に視聴した蛇使いの映像等、それらに関係する過去の自分自身の経験を想起する。そして、想起した経験からある特定の質の感じをよみがえらせる。

そして、それに近似した音楽の質の感じを醸し出す音楽、すなわち〈趣意〉を探すという目的で音楽を聴く。聴いてみると、音楽③の中の半音階を伴って上行下行を繰り返す笛の旋律に意識がいく。「このことを言っているのかな」と〈根拠〉を予想しながら音楽を聴くという相互作用の状況において、予想した質と近似した質を見つけ、「これ！これ！」と反応する。

これにより、〈趣意〉である「笛で上行下行を繰り返して奏されている」あの部分と、その部分が生み出す「インドみたいな感じ」が共有される。すなわち「笛で上行下行を繰り返して奏されている」は意味内容であり、「インドみたいな感じ」は感覚的意味である。ある

特定の質の感じは、半音階の上下する旋律の動きを知覚することで識別され、〔インドみたいな感じ〕として感覚的意味となる。

以上より、ここでの〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉と意味との関係を整理すると表5のようになる。

表5：《場面1》前半の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉と意味との関係

〈趣意〉	○〔インドみたいな感じ〕という感覚的意味 ○〔笛で上行下行を繰り返して奏されている〕あの部分という意味内容	
〈媒体〉	言葉	「インド」「エジプト」「蛇使い」
〈根拠〉	〈趣意〉と〈媒体〉に共通する何かオリエンタルでうねるような質の感じ	

つぎに《場面1》の後半に関しては、比喩的表現は、単語のような言葉から「ピロピロピロ～」「ルルル～」という擬音語や、擬態語および腕を上にくねらせるような身体の動きを伴った言葉に変化している。とりわけ擬音語は、聴覚による擬態語の一種であり⁸⁾、物理的な音との結びつきが強いとされている⁹⁾。それゆえ、〈媒体〉としての擬音語や身体の動きを伴った言葉は、子ども達の意識を音楽の「形式的側面」へと向かわせると考えられる。

そして、〔インドみたいな感じ〕という感覚的意味を醸し出している要因が何かを探すと、この目的で音楽③を聴くと、音楽③の中の〔笛で上行下行を繰り返して奏されている〕あの部分、すなわち、意味内容に意識が向く。これにより、51C 慎吾「笛は笛でも、特有の笛を使ってる」と、先に共有していた感覚的意味と併せて、〈趣意〉である〔笛で上行下行を繰り返して奏されている〕という意味内容と、意味内容を表示する〔上行下行する旋律を奏しているのは笛の音色〕という表示的意味が共有される。

以上より、ここでの〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉と意味との関係を整理すると表6のようになる。

表6：《場面1》後半の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉と意味との関係

〈趣意〉	○〔インドみたいな感じ〕という感覚的意味 ○〔笛で上行下行を繰り返して奏されている〕あの部分という意味内容と〔上行下行する旋律を奏しているのは笛の音色〕という表示的意味	
〈媒体〉	擬音語	「ピロピロピロ～」「ルルル～」「トゥルトゥル～」
	身体の動きを伴った擬態語	「ニョロニョロ」
	身体の動きを伴った言葉	「笛で、壺らしきものから蛇が出てくる」「帽子かぶった人」「インド的な」
〈根拠〉	〈趣意〉と〈媒体〉に共通する何かオリエンタルでうねるような質の感じ	

以上より、《場面1》の状況においては、〔インドみたいな感じ〕という感覚的意味と、そのような感覚的意味を醸し出している〔笛で上行下行を繰り返して奏されている〕あの部

分という意味内容および〔上行下行する旋律を奏しているのは笛の音色〕という表示的意味が共有されている。このような意味共有を成立させているのが、〈趣意〉〈媒体〉の共通項となっている質の感じだといえよう。

したがって《場面1》では比喩的表現による意味共有が成立していると判断できる。

4. 比喩的表現による意味共有におけるコミュニケーションの様相

では、このような《場面1》の意味共有においてコミュニケーションがどのように起きているのだろうか。

ここでは「『インド』『エジプト』『蛇使い』という〈媒体〉であらわされた音楽はどんな音楽なのか」、すなわち、「〈趣意〉となっているものが何なのか知りたい」ということがクラスの「共通問題」として設定され、問題を解決することが「共通の目的」となっているととらえることができる。

そこでは、「インド」「エジプト」という比喩的表現に追加した 19C 理香の「2班では、そのことを蛇使ってあらわした」という発言に対し、20C 美奈は「そ〜！ そうそう！それが言いたい！」と、よくぞ言ってくれたとばかりに声をかけている。そして、それを確かめるために真剣に音楽に耳を傾けようとしていた。友だちの意見を共感的にとらえて問題を解決しようとしていると解釈できる。

そして、「行為の完成の予想」としての問題解決の予想、すなわち、〈趣意〉を探るために「音楽との相互作用」が行われている。これにより、子ども達はまず〈媒体〉の言葉から想起した質の感じと近似した質を音楽の中に見つける。そして、〔笛で上行下行を繰り返して奏されている〕あの部分という意味内容によって識別された〔インドみたいな感じ〕という感覚的意味、すなわち〈趣意〉が、「これ！これ！」「なんかわかる」と共有される。

さらに〔笛で上行下行を繰り返して奏されている〕あの部分ということの詳細を明らかにするために、問題が作り替えられる。そこでは、「インド」「エジプト」「蛇使い」という比喩的表現は、「ピロピロピロ〜」というような擬音語や身体の動きを伴った言葉に変化していく。それは、実際音がどう動いているかという物理的な音との結びつきが強い言葉である。つまり、これらが、「音楽のどんなところがそんな感じに聴こえるのか」というクラスの新たな「共通問題」として設定され、「行為の完成の予想」としての問題解決の予想、すなわち、〈趣意〉を探るために「音楽との相互作用」が行われている。そこでは、33Cmにみられるように、理香が立ち上がってその音楽の説明をしようとする、それまでざわざわしていた教室が一気に静まり返り、子ども達は話そうとする理香に集中する。そして、44Tが流した音楽③〔149 小節目〜〕の部分聴いた 46C 早苗が、「ピロピロピロ〜って」と、周りの友達に「ほら、聴こえるでしょ！」と言わんばかりに音楽に合わせて擬音語を口ずさむ。すると、47Cm「笛、笛」、48C 理香「そうそうそうそう！」と早苗の意見を共感的にとらえて問題解決をしようとしていると解釈できる。

そして、これら一連の活動が、互いの発言によって作用し合い問題を解決していく「協同

活動」として行われていると解釈できる。

第3節 《場面2》の分析

1. 場面の状況

《場面2》は、音楽④⑥の場面の中で、4班のボードにある「ティータイム」という比喩的表現が何をあらわしているのかということが話題の中心となり、その後「バラ庭園」という比喩的表現が生成されている場面である。以下、表7はその場面での逐語記録で、図5は話題の中心となっているボードである。ここでは特に、音楽④の場面を取り上げて話し合いが進められている。なお、キーワードとなっている比喩的表現は、**ゴシック体**であらわしている。

表7：《場面2》の逐語記録

C:子ども、T:教師、Cm:多くの子ども達、Cs:数名の子ども達		
1	T	④・⑤・⑥・⑦のあたりでどうですか？（挙手している子どもを当てる）絵里さん。
2	C 絵里	えっと、4班の（④と⑥の） ティータイム 。
3	C 早苗	やった～！！（ガッツポーズ）
4	C 健太	やった～！！（ガッツポーズ）
5	T	（笑）そこ、（ティータイムの説明を）言いたかったらしいね。 ティータイム 、はい。
6	C 早苗	（早苗が立ち上がり話し出すと自然と周りが静かになる）えっと、なんか、優しい感じのところが、あの、 庭園で 、なんか ティー、ティー 。
7	C 理香	そうそう。「 紅茶を ～（どうぞと差し出すようなジェスチャーをする）」みたいな。
8	Cm	ティー、ティー （笑）。
9	C 早苗	そう。 ティーみたい だったので。
10	T	（全員に向かって）はい、じゃあ、イメージしてください。
11	C 早苗	バラ庭園 だよ、 バラ庭園 。みんな！ バラ庭園 を想像するんだ！
12	Cm	バラ庭園 （笑）
13	C	バラ 。
14	C	バラが咲いている 。
15	T	（音楽④〔199 小節～〕を流す）
16	Cm	（音楽④を聴きながら）あ～！
17	Cm	バラ庭園！
18	C	な～んか（わかる）！
19	C	バラ庭園 だよ。
20	Cm	はははは（笑）
21	C 康太	（音楽④を聴きながらティーカップをすすめるようなジェスチャーをする）

22	T	拓哉さん、 <u>ティータイム</u> のイメージした？
23	C 拓哉	(頷く)
24	T	なんでだろう？
25	C 理香	(腕を波打つように動かして) 落ち着いた感じ。
26	C 健太	<u>ウィーン</u> (腕を波打つように動かして)
27	C 理香	<u>ウィーン</u> (腕を波打つように動かして)
28	T	腕が。(腕を波打つように動かして)
29	Cm	はははは (笑)
30	T	なんか、言いたいことはわかるんだけど、どう？ 高貴さん。みんなの言いたいことを代弁してくれる？ (中略)
31	T	理香さん
32	C 理香	なんかね、 <u>奥さん達</u> が、なんかね。
33	C 早苗	<u>庭でね</u> (笑)
34	C 理香	そうそう。なんかね、 <u>「お茶でもいかが？」みたいな</u> 。なんかそういう、こう (腕を波打つように動かして)、こういう <u>落ち着いた感じ</u> の、リズム。
35	Cm	(頷きながら笑う)
36	Cs	(腕を波打つように動かす)
37	T	リズム？
38	C 早苗	強弱？
39	C 理香	(腕を波打つように動かして) でも、そんなに激しくない。
40	T	ああ、なるほどね。ああ、そういうことか。イメージできた？ 手であらわしていること、先生がやっと理解した。旋律が (腕を波打つように動かして) こうやって動いてるわけじゃなくて、こういう (両腕でふくらみをつけたりしぼめたりというジェスチャーをする)
41	C	広がりだ。
42	T	広がって、戻って、広がって、戻ってっていうような強弱のつけ方がしてあった。聴いてみよう。そうになっていたか。
43	Cm	(音楽④ [199 小節～] を聴きながら、多くの子どもが音楽の流れに合うように ゆったりとした腕の動きでふくらみをつけたりしぼめたりしている)
44	C	天に昇っていくみたいだ。
45	C	わかった。
46	C 健太	わかった。
47	T	わかった？ 健太さん。
48	C 健太	なんか、 <u>ティーン</u> (両腕でゆっくりとふくらみをつけるジェスチャー) ってなつて、 <u>ふ～っ</u> (ゆっくりとしぼめるジェスチャー) なつてた。



図5：4班のボード

2. 比喩的表現の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係性

《場面2》では、4C 絵里「4班のティータイム」という発言に対して、4班の3C 早苗と4C 拓哉を中心に、6C 早苗「庭園でティー」、7C 理香「紅茶を（どうぞ）」、11C 早苗「バラ庭園」という比喩的表現がつぎつぎと生成される。それらが〈媒体〉となる。

そして、それは音楽④の中のどの部分のことを言っているのか〈趣意〉を探させるために、15TがCDを聴かせる。その結果、音楽④の流れるような旋律が聴こえてくると、多くの子ども達が16Cm「あ〜!」、17Cm「バラ庭園!」と口々に言い、どうしてみんなが「ティータイム」「バラ庭園」等と言ったのかその〈趣意〉がわかると発言している。

子どもは〈媒体〉である「ティータイム」「庭園でティー」「紅茶を」「バラ庭園」という言葉のイメージから、それに伴う何かおだやかな質の感じ¹⁰⁾を〈根拠〉として予想し、音楽を聴いている。ここで〈趣意〉を探すときの手がかりは、〈媒体〉となる言葉に対する自分のイメージである。イメージは過去の経験から形成されるものなので、たとえば、ここでは過去に家族で行ったフラワーガーデンや美しい庭園のオープンテラスで紅茶を飲んだ思い出等、過去の経験が想起されると推察する。

すると、音楽④に〈根拠〉として予想した質の感じと近似する質を感じる箇所を、16Cm「あ〜!」、17Cm「バラ庭園!」と見つけ出す。それは「優雅な感じ」であり、「旋律がなめらかに奏されている」あの部分のことである。それが〈趣意〉となる。ここでは〈媒体〉〈根拠〉〈趣意〉がつながったと判断できる。

したがって、ここでの〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉は以下のようなになる。

〈趣意〉…「優雅な感じ」

「旋律がなめらかに奏されている」あの部分

〈媒体〉…「ティータイム」「庭園でティー」「紅茶を」「バラ庭園」

〈根拠〉…何かおだやかな質の感じ

そして、ここでの〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係は、図6のようになる。

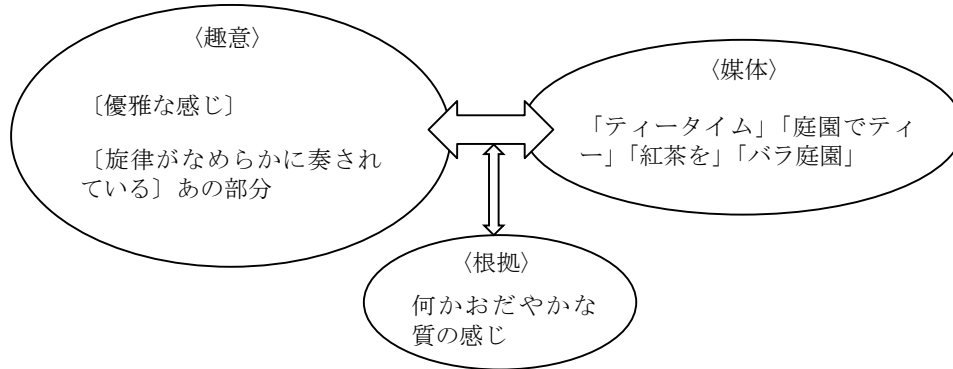


図6：《場面2》前半の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係

つぎの段階では、教師が24T「なんでだろう？」と問うと「ティータイム」「庭園でティー」「紅茶を」「バラ庭園」を分節化したものとしての比喩的表現が生成される。それらは、25C 理香・34C 理香「落ち着いた感じ」「お茶でもいかが？みたいな」という腕を波打つように動かしながらの身体の動きを伴った言葉や、26C 健太・27C 理香「ウィ〜ン」という腕を波打つように動かしながらの身体の動きを伴う擬音語である。これらが〈媒体〉となる。

そして、教師がこれらの子どもの発言や言動を整理したうえで42T「広がって、戻って、広がって、戻ってってというような強弱のつけ方がしてあった。聴いてみよう。そうになっていたか」と言って、再度音楽④を聴かせる。すると、45C・46C 健太「わかった」、48C 健太「なんか、ティーンってなって、ふ〜ってなってた」と発言し、先に見出した〈趣意〉の中にさらに「強弱」をみつけている。ここでは、発言に伴っている腕の波打つような身体の動きからも、「旋律の動きについている強弱」も見つけていると推察される。

以上のように、この部分の音楽の〈趣意〉が共有されている。したがって、ここでの〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉は以下のようになる。

〈趣意〉…「優雅な感じ」

「旋律がなめらかに奏されている」あの部分の「なめらかな旋律の動きについている強弱」

〈媒体〉…身体の動きを伴う言葉「落ち着いた感じ」「お茶でもいかが？みたいな」

身体の動きを伴う擬音語「ウィ〜ン」「ティーンってなって、ふ〜ってなって」

〈根拠〉…何かおだやかでふんわりした質の感じ

そして、ここでの〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係は、図7のようになる。

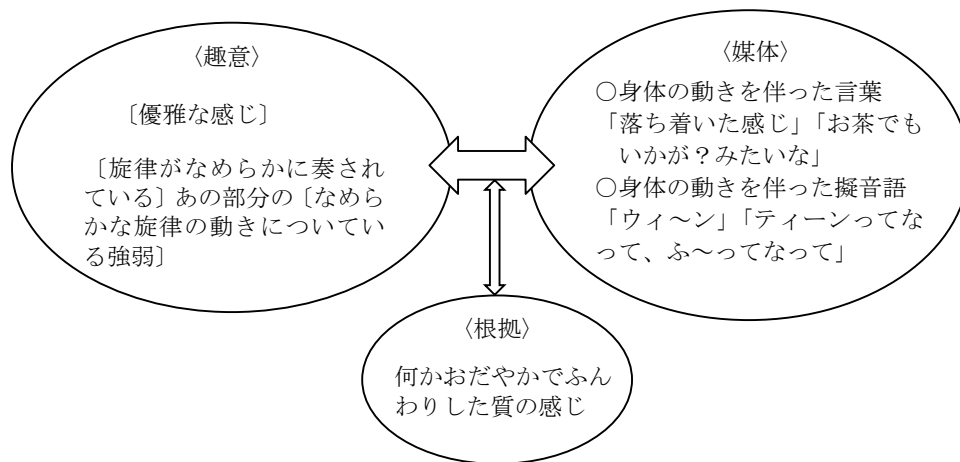


図 7：《場面 2》後半の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係

3. 比喩的表現と意味との関係

では、以上の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係においては意味とはどのように共有されているのだろうか。

《場面 2》の前半に関しては、まずは、友だちの発言した、〈媒体〉である「ティータイム」「庭園でティー」「紅茶を」「バラ庭園」という言葉から、以前に家族で行ったフラワーガーデンやきれいなお庭のオープンテラスで紅茶を飲んだ思い出等、過去の自分自身の経験を想起し、そこに伴う質を予想する。そして、想起した経験からある特定の質の感じをよみがえらせる。

そして、それに近似した音楽の質の感じを醸し出す音楽、すなわち〈趣意〉を探するという目的で音楽を聴く。聴いてみると音楽④の強弱のついたなめらかな旋律に意識がいく。「このことを言っているのかな」と〈根拠〉を予想しながら音楽を聴くという相互作用の状況において、予想した質と近似した質を見つけ、「あ〜！」「な〜んか（わかる）！」「バラ庭園！」と反応する。

これにより、〈趣意〉である〔旋律がなめらかに奏されている〕あの部分と、その旋律が生み出す〔優雅な感じ〕が共有される。すなわち〔旋律がなめらかに奏されている〕は意味内容であり、〔優雅な感じ〕は感覚的意味である。ある特定の質の感じは、流れるような旋律を知覚することで識別され、〔優雅な感じ〕として感覚的意味となる。

以上より、ここでの〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉と状況の意味との関係を整理すると表 8 のようになる。

表 8：《場面 2》前半の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉と意味との関係

〈趣意〉	<ul style="list-style-type: none"> ○〔優雅な感じ〕という感覚的意味 ○〔旋律がなめらかに奏されている〕という意味内容
------	--

〈媒体〉	言葉	「ティータイム」「庭園でティー」「紅茶を」「バラ庭園」
〈根拠〉	〈趣意〉と〈媒体〉に共通する何かおだやかな質の感じ	

つぎに《場面2》の後半に関しては、比喩的表現は、単語のような言葉から「ウィ〜ン」という擬音語や腕を波打つような身体の動きを伴った言葉に変化している。擬音語は、物理的な音との結びつきが強いとされていた。それゆえ〈媒体〉としての擬音語や身体の動きを伴った言葉は、子ども達の意識を音楽の「形式的側面」へと向かわせると考えられる。

そして、「優雅な感じ」という感覚的意味を醸し出している要因が何かを探するという目的で音楽④を聴くと、音楽④の「旋律がなめらかに奏されている」、すなわち、意味内容に意識が向く。これにより、45C「わかった」、48C 健太「ティ〜ン（両腕でゆっくりとふくらみをつけるジェスチャー）ってなって、ふ〜って（ゆっくりとしぼめるジェスチャー）なった」と、先に共有していた感覚的意味と併せて、〈趣意〉である「旋律がなめらかに奏されている」という意味内容と、意味内容を表示する「なめらかな旋律の動きについている強弱」という表示的意味が共有される。

したがって、ここでの〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉と状況の意味との関係を整理すると表9のようになる。

表9：《場面2》後半の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉と意味との関係

〈趣意〉	○「優雅な感じ」という感覚的意味 ○「旋律がなめらかに奏されている」という意味内容と「なめらかな旋律の動きについている強弱」という表示的意味	
〈媒体〉	身体の動きを伴った擬音語	「ウィ〜ン」「ティ〜ンってなって、ふ〜ってなって」
	身体の動きを伴った言葉	「落ち着いた感じ」
〈根拠〉	〈趣意〉と〈媒体〉に共通する何かおだやかでふんわりした質の感じ	

以上より、《場面2》の状況においては、「優雅な感じ」という感覚的意味と、そのような感覚的意味を醸し出している「旋律がなめらかに奏されている」という意味内容および「なめらかな旋律の動きについている強弱」という表示的意味が共有されている。このような意味共有を成立させているのが、〈趣意〉〈媒体〉の共通項となっている質の感じだといえよう。

したがって《場面2》では比喩的表現による意味共有が成立していると判断できる。

4. 比喩的表現による意味共有におけるコミュニケーションの様相

では、このような《場面2》の意味共有においてコミュニケーションがどのように起こっているのかみていく。

ここでは「『ティータイム』『庭園でティー』『紅茶を』『バラ庭園』という〈媒体〉で

あらわされた音楽はどんな音楽なのか」、すなわち、「〈趣意〉となっているものが何なのか知りたい」ということがクラスの「共通問題」として設定され、問題を解決することが「共通の目的」となっているととらえることができる。そして、11C 早苗が「バラ庭園だよ、バラ庭園。みんな！バラ庭園を想像するんだ！」とクラスに呼びかけると、12Cm「バラ庭園」、13C「バラ」、14C「バラが咲いてる」のように、早苗に応答するかのようにクラスの子ども達が口々につぶやく。このような言動からは、友だちの意見を共感的にとらえて問題を解決しようとしていると解釈できる。

そして、「行為の完成の予想」としての問題解決を予想、すなわち、〈趣意〉を探るために「音楽との相互作用」が行われている。これにより、まずは〈媒体〉の言葉から想起した質の感じと近似した質を音楽の中に見つける。つまり、〔旋律がなめらかに奏されている〕という意味内容によって識別された〔優雅な感じ〕という感覚的意味、すなわち〈趣意〉が共有される。

さらに、「共通問題」は作りかえられていく。「ティータイム」「庭園でティー」「紅茶を」「バラ庭園」という比喩的表現は、「ウィ〜ン」「落ち着いた感じ」というような身体の動きを伴った擬音語や言葉に変化していく。ここでは、物理的な音との結びつきが強い擬音語に、さらに、身体の動きをつけてあらわすことで、子ども達の意識は音楽の「形式的側面」へと向かい、より詳細な知覚と感受へと向かう。

そして、「行為の完成の予想」としての問題解決を予想して、再度「音楽との相互作用」が行われる。ここでも、友だちの意見を共感的にとらえて問題解決に向かう姿がみられる。理香は、自分が音楽の何を伝えたいのかを言語化できず、ずっと腕を波打つように動かし続けて、最後に 34C 理香「リズム」と発言する。すると、理香が言いたいのはリズムではないと判断した教師が 37T「（それは）リズム？」と聞き返すと、38C 早苗が理香をサポートするように「それは強弱だ」と発言する。これにより、教師が 40T「やっと言いたことが分かった」と、クラスに強弱に気を付けて聴いてみるように促している。早苗の意見を共感的にとらえ、教師も子どもと一体となって問題解決をしようとしていると解釈できる。

そして、これら一連の活動が、互いの発言によって作用し合い問題を解決していく「協同活動」として行われている。

第Ⅱ部第1章の註

- 1) この授業実践は、日本学校音楽教育実践学会第16回全国大会の「生成の原理による授業開発プロジェクト」での発表に向けて、プレ実践として行ったものである。授業者は中村美雪教諭である。

兼平佳枝・中村美雪・竹井秀文（2012）「『構成活動』としての〈音楽批評文づくり〉を通して」『学校音楽教育研究』Vol.16, pp.93-100

なお、本実践の詳細は、以下の論文に詳しい。

兼平佳枝（2015）「鑑賞授業における意味の共有の特性—『音楽批評文づくり』にみる比喩的表現の機能に着目して—」『学校音楽教育研究』Vol.19, pp.51-61

2) 本実践では、音源として以下の CD を使用した。

『ペルシヤの市場にて』（指揮：ジョン・ランチベリー、演奏：フィルハーモニア管弦楽団）『新・名曲の世界 52 「ペルシヤの市場にて」／管弦楽名曲集 3』東芝 EMI

3) 以下の小節数は、溝部国光解説（1961）『ケテルビー ペルシアの市場にて』日本楽譜出版社による。

①：1～66 小節、②67～132 小節、③133～198 小節、④：199～211 小節、⑤212～256 小節、⑥257～289 小節、⑦290 小節目～最後。

4) 同上書, pp.25-28, 149～164 小節



5) ここでの何かオリエンタルな質の感じとは、本来言葉にすることができないといわれている質の感じを、論文構成上理解しやすくするために筆者が推察して記載したものである。

6) 子どもは、過去の経験からイメージを描くとされている。

宮坂瑠子（2004）「想像力」『現代教育方法辞典』図書文化, p.93

7) イメージの分節化については、以下の論文を参考にした。

小島律子（2004）「芸術表現活動における子どもの『質』の捉え方」『日本デューイ学会紀要』第 45 号, pp.145-153／渡部尚子（2008）「分節化という観点からみた構成的音楽表現におけるイメージの発展過程」『学校音楽教育研究』Vol.12, pp.162-173

8) 山梨政明（1988）『比喩と理解』東京大学出版会, p.84

9) 福田香苗（1999）「記憶を助ける擬音語・擬態語」荻阪直行編著『感性のことばを研究する』新曜社, p.69

10) ここでの何かおだやかな質の感じとは、本来言葉にすることができないといわれている質の感じを、論文構成上理解しやすくするために筆者が推察して記載したものである。

第2章 《ファランドール》の実践事例にみる比喩的表現による意味共有の構造

第2章では、《ファランドール》を教材とした「図形楽譜づくり」の鑑賞授業¹⁾について分析する。

第1節 実践事例の概要

1. 授業の概要

教材とした《ファランドール》²⁾には、反復しながら変化していく2つの主題（A³⁾・B⁴⁾と呼ぶ）が出てくる。これらの反復と変化に合わせて、楽曲全体を6つに区切り⁵⁾、生徒にはそれぞれの場면을①～⑥として提示した。生徒は、まず【経験】において楽曲全体を通してA（「3人の王の行進」の主題）・B（「プロヴァンスの踊り」の主題）がどのように出てくるかを、主題に見たてた2種類の付箋をワークシートに貼って確認する。その後、主題の反復と変化によって①～⑥の音楽がそれぞれどのような感じがするか、ワークシートに記入し発表し合う。つぎに、色紙を切ってAとBの主題に合うと思う基本図形を作成し、台紙の上にA・Bの主題があらわれる順番にそれらを置き、基本図形が並ぶ台紙を見ながら音楽を聴く。そして、反復しながら変化していくそれぞれの主題に合うように、図形の色や形を変化させ、図形楽譜を完成させていった。

本章では、【分析】において、各班のつくった図形楽譜をすべて掲示して、それを見ながら音楽を聴き、図形についてお互いに質問し合う場面で、これらの比喩的表現がどのように共感を通して共有されていくのかについて分析する。

2. 学習指導案

- (1) 実施時期：平成21年7月
- (2) 実施校：北海道札幌市M中学校
- (3) 対象生徒：1年2組
- (4) 授業者：山下敦史教諭
- (5) 指導内容：反復と変化
- (6) 単元名：2つの主題の反復と変化を感じ取って鑑賞しよう
- (7) 教材：ビゼー作曲《アルルの女 第2組曲IV ファランドール》、図形楽譜づくり
- (8) 単元目標：
 - ・2つの旋律の反復と変化に関心をもち、意欲的に図形楽譜づくりや鑑賞活動に取り組む。
 - ・2つの旋律の反復と変化を知覚・感受する。
 - ・2つの旋律の反復と変化を基に楽曲全体を味わって鑑賞し、そのよさを他者に伝える。

(9) 指導計画：

ステップ	学習活動	時
【経 験】	○AとBを口ずさみやリズム打ちをして覚える。 ○AとBの反復を聴き取り、それぞれの付箋紙をワークシートの上欄に貼り、全員で確認する。 ○曲を聴いてワークシートの下欄に「感じや雰囲気」を記入する。 ○AとBの基本図形をつくる。 ○AとBの基本図形を模造紙に置いて《ファランドール》を聴きながらグループで図形楽譜をつくる。	第1時 第2時
【分 析】	○掲示された全グループの図形楽譜を見ながら、互いに質問し合う。 ○話題に関連付けて、プロヴァンスの民族楽器等の文化的側面を知らせる。	第3時
【再経験】	○《ファランドール》を鑑賞し、その味わいを批評文として書く。	
【評 価】	○批評文を交流する。	

(10) 単元の評価規準：

観点1：音楽への関心・意欲・態度

2つの旋律の反復・変化に関心をもち、意欲的に図形楽譜づくりや鑑賞活動に取り組んでいる。【観察】

観点4：鑑賞の能力

2つの旋律の反復・変化の知覚・感受を基に楽曲全体を味わって鑑賞し、そのよさを他者に伝える。【批評文】

3. 抽出場面

ここでは比喩的表現が連続的に登場している2つの場面を取り上げる。

《場面1》《場面2》ともに、指導計画の【分析】における各班の図形楽譜を見合いながらそれについてお互いに質問し合う場面である。

それぞれの場面での比喩的表現に着目し、どのように意味共有が行われていくのかについて分析する。

第2節 《場面1》の分析

1. 場面の状況

ここでは、図8の⑤の左下の黄緑の小さな丸い図形（○印）を指した、上田120「あのグリンピースみたいな何ですか？」という発言は、それが他のどの班にもあらわされていない

図形であったことに加え、「グリーンピース」に見たてたというユニークさも相俟って、クラス全体から笑いを誘うと共に注目を集めた。

そして、その図形がきっかけとなって比喩的表現が生成され、音楽⑤の主題Bの後にあらわれる挿入旋律〔1 2 4小節目～〕⁶⁾の後半から、再び主題Bが反復されるまでの場面の音楽が話題となっている。以下、図1が6班の作成した図形楽譜で、表10が《場面1》の逐語記録である。なお、キーワードとなっている比喩的表現は、**ゴシック体**であらわしている。



図8：6班が作成した図形楽譜

表10：《場面1》の逐語記録

T：教師、Sa：すべての生徒、Sm：多くの生徒		
119	T	あらわした。いきなりバンってくるの（音楽⑤の旋律Bが2回反復される間にある挿入旋律）をね、あ、上田くん、なんか。
120	S 上田	（6班の⑤の左下の小さな黄緑の丸い図形を指して）あの グリーンピース みたいな何ですか？
121	Sa	（クラス全体から笑いが起こる。その後、教師と竹本のやりとりを真剣に聞いている）
122	T	あ、同じ⑤のところに、なんか グリーンピース みたいなのがついてるのは何か。これも合わせて。
123	S 竹本	はい。これは、あの、その バンって いうの（音楽⑤の挿入旋律）の 名残 です。（中略）
124	T	バンって いうのは？
125	S 竹本	その赤いの 名残 です。
126	T	名残 ？じゃあ、こういう風に（⑤の上にある水色の図形から赤い図形へ、そしてグリーンピースへというように図形をなぞる）進んでるの？
127	S 竹本	はい。
128	T	あ、こういう風に進んで 名残 がここにある。何の 名残 ？
129	S 竹本	（音楽⑤の挿入旋律〔1 2 4小節目～〕が） バンって って（手のひらを差し出し）、なんか バ～って どんどん小さくなって（差し出した手でデクレッシェンドをつくる）Bの旋律にいくから、そのときの、なんか バ～って 。
130	T	あ、そのいきなり前触れもなくきて、Bの旋律になるまでのその部分を、なんかこう、その部分を グリーンピース で表した。

131	S 竹本	はい、 <u>グリンピース</u> です！（笑）
132	T	<u>グリンピース</u> です（笑）。はい、聴きましょう。
133	T	（音楽⑤をかける。音楽を聴きながら、竹本は最後の方を手でデクレシェンドをあらわす）
134	S 堂道	（音楽⑤の挿入旋律〔1 2 4小節目〜〕の後半部分を聴いて、グリンピースが）あった！
135	T	あった？何があった？
136	S 竹本	（うれしそうに、グリンピースが）あったよね？
137	S 高橋	あった！ <u>グリンピース</u> あった！
138	Sm	（他の多くの生徒も口々に）あった、 <u>グリンピース</u> 。 <u>グリンピース</u> だ。
139	S 堂道	えっと、何ていうか、あの、Aの旋律が終わったらすぐにBの旋律に入るんじゃないくて、Aの旋律が <u>じわじわと</u> なくなって、またBの旋律に戻るって感じがした。
140	T	Aの旋律が <u>じわじわと</u> なくなっていつて。
141	S 堂道	で、どんどん、Bの旋律が増えていつて、で、最終的にBの旋律に戻るみたいな。
142	S 竹本	ナイス！ナイスだ！ありがとう！！
143	T	なるほど。いきなりスタートしたけど、 <u>じわっと</u> 終わったっていうのが聴き取れた。
144	S	<u>じわじわと</u> 。
145	T	（笑顔で）ナイス <u>グリンピース</u> だね。
146	Sm	（多くの生徒が納得の表情をみせる）
147	S 武田	うん、ナイス <u>グリンピース</u> ！
148	Sm	<u>グリンピース</u> 、わかった。
149	T	上田くん、質問してくれたけど、あ〜、なるほどってわかった？
150	S 上田	（うなずく）

2. 比喩的表現の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係性

まずは、120S 上田「あのグリンピースみたいの何ですか？」というユニークな上田の質問に一気に注目が集まった。それは、クラス全体から笑いが起きていることから判断できる。その質問に対して、123S 竹本・125S 竹本から「（緑の丸は）名残」という比喩的表現が生成されている。加えて、さらにそれを詳細に説明しようとする際に、「名残」という比喩的表現の分節化が起こる。129S 竹本「バ〜って」と差し出した手でデクレシェンド（だんだん弱く）をつくるような、身体の動きを伴った擬音語も生成される。この「名残」と「バ〜って」が〈媒体〉となる。

そして、それは音楽⑤の中のどの部分のことを言っているのか、〈趣意〉を探させるため

に、教師は 132T「はい、聴きましょう」と音楽⑤を聴かせる。そこでは、〈趣意〉を探しながら 133T がかけた音楽⑤を聴くことになる。

その結果、音楽⑤の中から、註 6) の挿入旋律のあとに次第に減衰していく部分を聴くやいなや、まず 134S 堂道「(グリンピースが) あった!」という発言が出る。それに続いて 137S 高橋「あった! グリンピースあった!」、138Sm「あった、グリンピース。グリンピースだ」と、多くの生徒達が対象となる音楽を特定する。そして、なぜ 123S・125S 竹本が「名残」等と言ったのかその〈趣意〉がわかると発言している。さらに 139S 堂道は、「A の旋律が終わったらすぐに B の旋律に入るんじゃないくて、A の旋律がじわじわとなくなって、また B の旋律に戻る」と、竹本の「名残」という言葉の同義として「じわじわと」という擬態語を用いて、〈趣意〉がわかると説明を続けている。

生徒達は〈媒体〉である「名残」「バ～って」という言葉のイメージから、それに伴う何かスーッとした質の感じを〈根拠〉として予想し、音楽を聴いている。ここで〈趣意〉を探するときの手がかりは、〈媒体〉となる言葉に対する自分のイメージである。ここでは過去に経験した何かの事物や出来事の後に、で気配や余韻が残るようなときのこと等、過去の経験が想起されると推察する。

すると、音楽⑤の挿入旋律の後の音楽の中に、〈根拠〉として予想した質の感じと近似する質を醸し出す部分を見つける。それは〔挿入旋律のあとに次第に減衰していく〕あの部分である。そこで 138Sm「あった、グリンピース。グリンピースだ」、139S 堂道「じわじわとなくなる」が出たのだろう。それは〔消えてなくなるような感じ〕であり、〔挿入旋律のあとに次第に減衰していく〕あの部分の〔次第に減衰していくデクレシェンド〕である。それらが〈趣意〉となる。ここでは〈媒体〉〈根拠〉〈趣意〉がつながったと判断できる。

したがって、ここでの〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉は以下のようなになる。

〈趣意〉…〔消えてなくなるような感じ〕

〔挿入旋律のあとに次第に減衰していく〕あの部分の〔次第に減衰していくデクレシェンド〕

〈媒体〉…「名残」という言葉

擬音語「バ～って」

〈根拠〉…何かスーッとした質の感じ

そして、ここでの〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係は、図 9 のようになる。

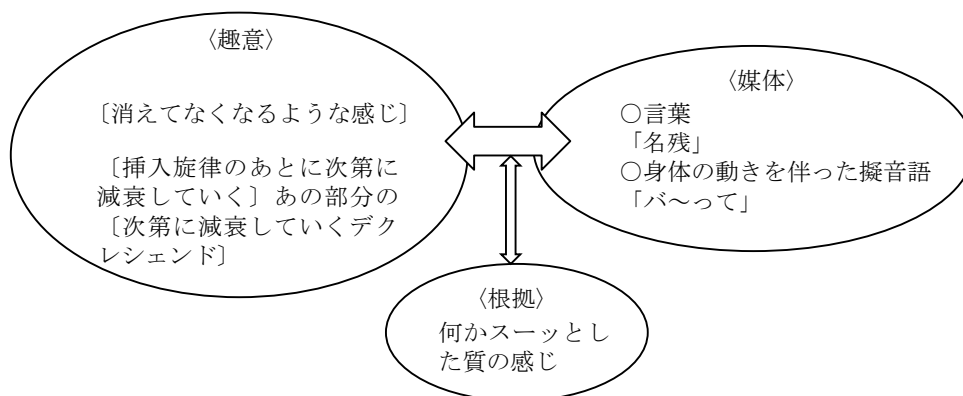


図9：《場面1》の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係

3. 比喩的表現と意味との関係

では、以上の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係において意味はどのように共有されているのだろうか。

まずは、友だちの発言した、〈媒体〉である「名残」という言葉や「バ～って」という身体の動きを伴った擬音語から、たとえば以前に自分の何らかの名残を伴うような経験等、それらに関係する過去の自分自身の経験を想起する。そして、想起した経験からある特定の質の感じをよみがえらせる。

そして、それに近似した音楽の質の感じを醸し出す音楽、すなわち〈趣意〉を探すという目的で音楽を聴く。聴いてみると音楽⑤の中の挿入旋律のあとに次第に減衰していく部分に意識がいく。「このことを言っているのかな」と〈根拠〉を予想しながら音楽を聴くという相互作用の状況において、予想した質と近似した質を見つけ、「あった!」「グリンピースだ!」とつぎつぎに反応する。

これにより、〈趣意〉である「挿入旋律のあとに次第に減衰していく」あの部分の「次第に減衰していくデクレシェンド」と、それによって醸し出される「消えてなくなるような感じ」が共有される。すなわち「挿入旋律のあとに次第に減衰していく」は意味内容であり、「消えてなくなるような感じ」は感覚的意味である。ある特定の質の感じは、挿入旋律のあとに次第に減衰していく部分を知覚することで識別され、「消えてなくなるような感じ」として感覚的意味となる。

以上より、ここでの〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉と意味との関係を整理すると表11のようになる。

表11：《場面1》の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉と意味との関係

〈趣意〉	○ 「消えてなくなるような感じ」という感覚的意味 ○ 「挿入旋律のあとに次第に減衰していく」という意味内容と「次第に減衰
------	---

	していくデクレシェンド] という表示的意味	
〈媒体〉	言葉	「名残」
	身体の動きを伴った擬音語	「バ～って」
〈根拠〉	〈趣意〉と〈媒体〉に共通する何かスーっとする質の感じ	

以上より、《場面1》の状況においては、[消えてなくなるような感じ] という感覚的意味と、そのような感覚的意味を醸し出している[挿入旋律のあとに次第に減衰していく] という意味内容および[次第に減衰していくデクレシェンド] という表示的意味が共有されている。このような意味共有を成立させているのが、〈趣意〉〈媒体〉の共通項となっている質の感じだといえよう。

したがって《場面1》では比喩的表現による意味共有が成立していると判断できる。

4. 比喩的表現による意味共有におけるコミュニケーションの様相

では、このような《場面1》の意味共有においてコミュニケーションはどのように起きているのかみていく。

ここでは「『名残』『バ～って』という〈媒体〉であらわされた音楽はどんな音楽なのか」、すなわち、「〈趣意〉となっているものが何なのか知りたい」ということがクラスの「共通問題」として設定され、問題を解決することが「共通の目的」となっているととらえることができる。そこでは、121Saにあるように、直前までグリンピースというユニークな発言に盛り上がっていたクラスの生徒達は、教師と竹本のやりとりを真剣に聞いている。そして、「名残」「バ～って」という〈媒体〉であらわされた音楽を確かめるために、真剣に音楽に耳を傾けようとしていた。友だちの意見を共感的にとらえて問題を解決しようとしていると解釈できる。

そして、「行為の完成の予想」としての問題解決の予想、すなわち、〈趣意〉を探るために「音楽との相互作用」が行われている。これにより、〈媒体〉の言葉から想起した質と近似した質の感じを音楽の中に見つけ、[挿入旋律のあとに次第に減衰していく] という意味内容によって識別された[消えてなくなるような感じ] という感覚的意味、すなわち〈趣意〉が「(グリンピースが) あった!」「グリンピースだ」と共有される。

さらに[挿入旋律のあとに次第に減衰していく] ということの詳細について、139S・141S 堂道「Aの旋律が終わったらすぐにBの旋律に入るんじゃないくて、Aの旋律がじわじわとなくなって、またBの旋律に戻るって感じ」のように、竹本の発言である「名残」「バ～って」に対して共感的にとらえつつも、自らの知覚・感受とかわらせて問題解決をしようとしていると解釈できる。その堂道の意見に対して応答するように、クラスの他の生徒達から「グリンピース、分かった」「ナイスグリンピース」と、その意見を共感的に受け入れている。

そして、これら一連の活動が、互いの発言によって作用し合い問題を解決していく「協同活動」として行われていると解釈できる。

第3節 《場面2》の分析

1. 場面の状況

ここでは、6班の作成した図形楽譜の③の部分に全体的にある緑の細かな粒状の小さな図形を指した、183S 亀山「水色のくねくね」と186S 上川「緑色のつぶつぶ」という発言も、そのユニークさからクラスの笑いを誘い注目が集まった（図10）。

そして、その図形がきっかけとなって比喩的表現が生成され、音楽③の主題Bの後半にあられるフルートとオーボエの旋律にヴァイオリンの装飾音が入る場面の音楽〔37小節目～〕⁸⁾が話題となっている。以下、図10として6班の作成した図形楽譜を再掲する。表12は《場面2》の逐語記録である。なお、キーワードとなっている比喩的表現は、**ゴシック体**であらわしている。

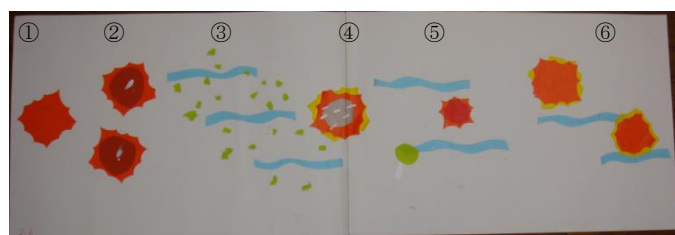


図10：6班が作成した図形楽譜

表12：《場面2》の逐語記録

T：教師、Sm：多くの生徒、Sa：全員の生徒		
179	T	なるほど。じゃあ、他にどうしてもこれは質問したかったっていうところある？はい、亀山くん。
180	S 亀山	6班の。
181	T	6班の。
182	S 竹本	ああ！
183	S 亀山	水色のくねくね。
184	S 上田	と。
185	T	あ、上田くん、「と」って言ったね。
186	S 上田	と、 緑色のつぶつぶ。
187	T	緑色のつぶつぶ。 はい、6班どうぞ。
188	Sm	（多くの生徒が笑っている。その後、竹本と金田と教師のやりとりを真剣に聞いている）
189	S 竹本	俺らのところだよ。

190	T	3 番（音楽③）のここのところね。質問出てます。 <u>水色のくねくねと緑のつぶつぶ</u> 。はい、解説お願いします。
191	S 竹本	<u>水が流れてて、葉っぱが風でなんかファ～って</u> （右腕を振る） <u>散ってる</u> イメージを表現しました。
192	S 金田	あ～、なんかわかる～！ <u>ファ～って</u> （堂道・中川も頷く）。
193	T	<u>葉っぱ、水が流れてて葉っぱがフワ～って流れてる</u> 感じがした。聴いてみよ。 （音楽③が流れている中で）そうだな～って思ったら反応してね。
194	Ss	（音楽③〔1 7 小節目～〕を聴く。聴きながら堂道は当該部分の音楽〔3 7 小節目～〕が出てくると金田に指差しながら何度も頷く）
195	T	<u>水が流れていて、葉っぱがなんかフワ～って</u> 感じ。
196	S 金田	わかる。 <u>風がフワ～って</u> （右腕を振る）。
197	S 堂道	<u>風</u> だね。
198	T	<u>風がフワ～って</u> 感じがした。それって、付箋貼った時からここで B の旋律がくり返されるっていうのはわかってたんだけど、何が、変わっていくのは、何の仕業なのかな？
199	S 竹本	リズムじゃない？
200	T	リズム？
201	S 竹本	すいません。え、なんだろう？
202	Sm	（爆笑）
203	T	いやいや、責めてるわけじゃない（笑）。リズムって言ってくれたから。なんか特別なリズムあった？
204	S 竹本	なんか、 <u>トゥルルツ！</u> っていうのが（右腕を上の方にさっと払いあげる）。
205	T	<u>トゥルルツ！トゥルルツ！</u> ちょっと！ <u>トゥルルツ！</u> って言ってるよ！ちょっと！
206	Sm	（笑う）
207	T	<u>トゥルルツ！トゥルルツ！</u> って出てきたら <u>トゥルルツ！</u> って言って。
208	Sa	（③の音楽を聴く）
209	S 竹本	これだ、これ！ <u>トゥルルツ！トゥルルツ！</u>
210	Sm	（音楽に合わせて） <u>トゥルルツ！トゥルルツ！</u>
211	T	これ！？聴こえてる人。 <u>トゥルルツ！</u>
212	Sm	（多数挙手）
213	Sm	（音楽に合わせて） <u>トゥルルツ！トゥルルツ！</u>
214	T	これ、 <u>トゥルルツ！トゥルルツ！ トゥルルツ！</u> っていうのがこの緑（のつぶつぶ）に当たる。同じ B の旋律がくり返されてるけど、なんかオマケについてるんだ。繰り返されてるけど、 <u>トゥルルツ！トゥルルツ！</u> っていうのがなんか付いている。変化の表れだっていうことだね。

2. 比喩的表現の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係性

ここではまず、183S 亀山「水色のくねくね」と186S 上川「緑色のつぶつぶ」というユニークな亀山と川上の質問に一気に注目が集まった。それは、クラス全体から笑いが起きていることから判断できる。その質問に対して、191S 松本から「水が流れてて、葉っぱが風でなんかファ～って散ってる」という比喩的表現が生成されている。この「水が流れてて、葉っぱが風でなんかファ～って散ってる」が〈媒体〉となる。

そして、それは音楽③の中のどの部分のことを言っているのか〈趣意〉を探させるために、193T が CD を聴かせる。その結果、音楽③の中から、註5)のBの挿入旋律の背後で奏される装飾音が聴こえてくると、194Ss で堂道と金田は指さしながら何度も頷き、対象となる音楽を特定する。そして、196S 金田「わかる。風がフワ～って(右腕を振る)」、197S 堂道「風だね」と、どうしてみんなが「水が流れてて、葉っぱが風でなんかファ～って散ってる」と言ったのかその〈趣意〉がわかると発言している。

生徒達は〈媒体〉である「水が流れてて、葉っぱが風でなんかファ～って散ってる」という言葉のイメージから、それに伴う何かサ～っとした質の感じ⁹⁾を〈根拠〉として予想し、音楽を聴いている。しかし、ここでは堂道と金田以外の生徒からは何の反応もない。198T「Bは反復しているけど何が変わっているのかな」からは、教師も〈趣意〉を理解していないと読みとれる。

すると、竹本から、「水が流れてて、葉っぱが風でなんかファ～って」が分節化された比喩的表現が生成される。それが204S 竹本「トゥルルッ!」という右腕を上の方にさっと払いあげるような身体の動きを伴った擬音語である。これが〈媒体〉となる。

そして、〈趣意〉を探させるために、207T「トゥルルッ!トゥルルッ!って出てきたらトゥルルッ!って言って」と、教師が再度CDを聴かせる。そして、音楽③の中の[Bの挿入旋律の背後で高くて細かい音が奏されている]あの部分の[背後の高くて細かい音は装飾音]が聴こえると、209S 松本が「これだ、これ!トゥルルッ!」と言ってCDに合わせて「トゥルルッ!トゥルルッ!」と口ずさむ。すると、多くの生徒達が「聴こえてる人!」という教師の問いかけに挙手して反応したり、音楽に合わせて213Sm「トゥルルッ!トゥルルッ!」と口ずさんだりしている。このことから、〈趣意〉を特定し、その部分に〈根拠〉を見出したと推察される。

以上のように、ここでは〈媒体〉〈根拠〉〈趣意〉がつながり、〈趣意〉が共有されたと判断できる。

したがって、ここでの〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉は以下のようになる。

〈趣意〉…[風が吹き抜けるような感じ]

[Bの挿入旋律の背後で高くて細かい音が奏されている]あの部分の[背後の高くて細かい音が装飾音]

〈媒体〉…身体の動きを伴った言葉「水が流れてて、葉っぱが風でなんかファ～って散っ

てる」
 身体の動きを伴った擬音語「トゥルルッ！」
 〈根拠〉…何かサ〜とした質の感じ

そして、ここでの〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係は、下の図 11 のようになる。

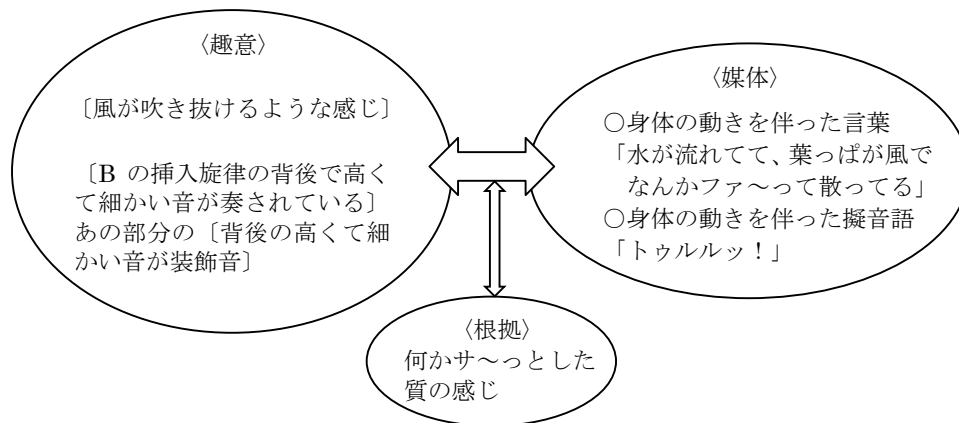


図 11：《場面 2》の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係

3. 比喩的表現によって意味はいかに共有されているか

では、以上の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係において、意味はどのように共有されているのだろうか。

《場面 2》に関しては、まずは、友だちの発言した、〈媒体〉である「水が流れてて、葉っぱが風でなんかファ〜って」という身体の動きを伴った擬態語から、たとえば小川が流れるような森の様子等、それらに関係する過去の自分自身の経験を想起する。そして、想起した経験からある特定の質の感じをよみがえらせる。

そして、それに近似した音楽の質の感じを醸し出す音楽、すなわち〈趣意〉を探すという目的で音楽を聴く。しかし、この段階では、何かサ〜とした質の感じがわかるという反応をしたのは一部の子どもだけであった。そこで、竹本はクラスの友だちや教師にわかってもらいたいと思い、「トゥルルッ！」と身体の動きを伴った擬音語で言い表す。すなわち「水が流れてて、葉っぱが風でなんかファ〜って」という質を分節化した比喩的表現で言い表すのである。聴いてみると音楽④の挿入旋律の背後で奏される装飾音に意識がいく。「このことを言っているのかな」と〈根拠〉を予想しながら音楽を聴くという相互作用の状況において、予想した質と近似した質を見つけ、音楽に合わせて「トゥルルッ！トゥルルッ！」と口ずさむ。

これにより、〈趣意〉である「B の挿入旋律の背後で高くて細かい音が奏されている」あの部分の「背後の高くて細かい音が装飾音」ということと、それらが生み出す「風が吹き抜けるような感じ」が共有される。すなわち「B の挿入旋律の背後で高くて細かい音が奏され

ている] という意味内容および意味内容を表示する[背後の高くて細かい音が装飾音] という表示的意味と、[風が吹き抜けるような感じ] という感覚的意味である。ある特定の質の感じは、挿入旋律の背後で装飾音が奏されていることを知覚することで識別され、[風が吹き抜けるような感じ] として感覚的意味となる。

以上より、ここでの〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉と意味との関係を整理すると表 13 のようになる。

表 13：《場面 2》の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉と意味との関係

〈趣意〉	○ [風が吹き抜けるような感じ] という感覚的意味 ○ [B の挿入旋律の背後で高くて細かい音が奏されている] という意味内容と [背後の高くて細かい音は装飾音] という表示的意味	
〈媒体〉	身体の動きを伴った言葉	「水が流れてて、葉っぱが風でなんかファ～って散ってる」
	身体の動きを伴った擬音語	「トゥルルッ！」
〈根拠〉	〈趣意〉と〈媒体〉に共通する何かサ～っとした質の感じ	

以上より、《場面 2》の状況においては、[風が吹き抜けるような感じ] という感覚的意味と、そのような感覚的意味を醸し出している[B の挿入旋律の背後で高くて細かい音が奏されている] という意味内容と、[背後の高くて細かい音は装飾音] という表示的意味が共有されている。このような意味共有を成立させているのが、〈趣意〉〈媒体〉の共通項となっている質の感じだといえよう。

4. 比喩的表現による意味共有におけるコミュニケーションの様相

では、このような《場面 2》の意味共有においてコミュニケーションはどのように起きているのかみていく。

ここでは「『水が流れてて、葉っぱが風でなんかファ～って散ってる』という〈媒体〉であらわされた音楽はどんな音楽なのか」、すなわち、「〈趣意〉となっているものが何なのか知りたい」ということがクラスの「共通問題」として設定され、問題を解決することが「共通の目的」となっているととらえることができる。

そして、「行為の完成の予想」としての問題解決の予想、すなわち、〈趣意〉を探るために「音楽との相互作用」が行われている。しかし、一部の生徒にしか伝わらなかったため、竹本はさらに「トゥルルッ！」と身体の動きを伴った擬音語で言い表していた。友だちの反応を踏まえて、さらにわかりやすい表し方を工夫して問題を解決しようとしていると解釈できる。

そして、「行為の完成の予想」として問題解決を予想し、再度「音楽との相互作用」が行われている。そこでは、209S 松本が「これだ、これ！トゥルルッ！」と言って周りの友達に聴かせるように CD に合わせて「トゥルルッ！トゥルルッ！」と口ずさむ。すると、クラ

スの生徒達は「Bの挿入旋律の背後で高くて細かい音が奏されている」という意味内容によって識別された「風が吹き抜けるような感じ」という感覚的意味、すなわち〈趣意〉をみつける。そして、多くの生徒達が「聴こえてる人!」という教師の問いかけに挙手して反応したり、音楽に合わせて 213Sm「トゥルルッ!トゥルルッ!」と口ずさんだりする。竹本の意見を共感的にとらえて問題解決をしようとしていると解釈できる。

そして、これら一連の活動が、互いの発言によって作用し合い問題を解決していく「協同活動」として行われていると解釈できる。

第Ⅱ部第2章の註

- 1) 分析対象とする授業実践は、日本学校音楽教育実践学会第14回全国大会の「生成の原理による授業づくりプロジェクト」において発表した事例である。授業者は、山下敦史教諭である。

兼平佳枝・出石智佳子・山下敦史(2010)「『構成活動』としての〈図形楽譜づくり〉を通して」『学校音楽教育研究』Vol.14, pp.41-48

本実践の詳細は、以下の著書、論文にさらに詳しい。

小島律子・兼平佳枝(2010)「音楽科鑑賞授業における『構成活動』としての『図形楽譜づくり』の教材性」『学校音楽教育研究』Vol.14, pp.227-237／兼平佳枝(2014)「『図形楽譜づくり』の鑑賞授業における共感を通じた意味の共有の特性—比喩的表現に着目して—」『学校音楽教育研究』Vol.18, pp.25-35／兼平佳枝「《アルルの女》より《ファランドール》旋律の反復と変化」(2011)小島律子監修『子どもが活動する鑑賞授業—音楽を聴いて図形で表現してみよう—』音楽之友社, pp.81-90

- 2) 本実践では、音源として以下のCDを使用した。

『IV ファランドール』(1965)(指揮:アンドレ・クリュイタンス、演奏:パリ音楽院管弦楽団)『ビゼー「アルルの女」第1、第2組曲&「カルメン組曲」』EMIミュージック・ジャパン

- 3) 出典:塚本晃弘解説(1961)『ビゼー アルルの女 第1組曲 第2組曲』全音楽譜出版社, pp.118-119



- 4) 同上書, pp.120-121



5) 以下の小節数は同上書による。

- ①1~9 小節：A、②10~16 小節：Aのカノン、③17~100 小節：Bが反復、④110~116 小節：Aが転調、
⑤117~174 小節：Bが転調、⑥ 175~最後：A Bが重なる。

6) 同上書, p.129



7) ここでの何かスーッとした質の感じとは、本来言葉にすることができないといわれている質の感じを、論文構成上理解しやすくするために筆者が推察して記載したものである。

8) 出典：塚本晃弘解説（1961）『ビゼー アルルの女 第1組曲 第2組曲』全音楽譜出版社, pp.124-125



9) ここでの何かサーッとした質の感じとは、本来言葉にすることができないといわれている質の感じを、論文構成上理解しやすくするために筆者が推察して記載したものである。

第3章 《水の音楽づくり》の実践事例にみる比喩的表現による意味共有の構造

第3章では、水を素材とした「楽器づくり」の創作授業¹⁾について分析する。

第1節 実践事例の概要

1. 授業の概要

「楽器づくり」では、素材と直接かかわり、素材そのものに手を加え、生徒自身が素材を変えていく。自分の行為（素材を変えること）とその結果（音色の変化）を結びつけていくことが楽器づくりの特徴となる。

本単元では、生徒が水を楽器にしていく。まず、水面を叩いたり、水をすくって流したりして音を出す。そして、水面の叩き方、水のすくいあげ方、水面の揺らし方によって音色に違いが出ることを発見する。このような活動を通して、自分の気に入った音を1つ選ぶ。その後、グループでそれぞれが気に入った音色を持ち寄り、まずそれをお互いに聴き合う。その後、聴き合った感想を基に表現したいシーンをイメージしてテーマを設定し、いろいろな音の組み合わせを工夫して表す活動を行う。それぞれの音のイメージと、そこからイメージするシーンとを関わらせながら、表現したいイメージを具体化して作品をつくっていく。

2. 学習指導案

- (1) 実施時期：平成23年3月
- (2) 実施校：北海道札幌市F中学校
- (3) 対象生徒：1年生B組
- (4) 授業者：筆者
- (5) 指導内容：音色
- (6) 単元名：水の音色を感じ取って音楽をつくろう
- (7) 教材：水、水の音色を使った創作活動
- (8) 単元目標：
 - ・音色に関心をもち、意欲的に楽器づくりや音楽創作に取り組む。
 - ・音色を知覚し、それが生み出す特質を感受する。
 - ・音色を生かして楽器づくりや音楽創作をすることができる。
- (9) 指導計画

ステップ	学 習 活 動	時
【経 験】 【分 析】	○水面を叩いたり、手で水をすくって流したりして、お気に入りの音を探る。	第1時
	○様々な音色を交流し、音色について知覚・感受する。	第2時
【再経験】	○4人グループになり、音色の組み合わせ方を工夫して自分たちのイメージするシーンを表す。	

【評 価】	〇つくった音楽を聴いて、自分たちの作品を振り返る。	第3時
-------	---------------------------	-----

(10) 単元の評価規準

観点1：音楽への関心・意欲・態度

音色に関心を持ち、意欲的に楽器づくりや音楽創作に取り組んでいる。【観察】

観点2：音楽表現の創意工夫

- ・音色を知覚し、それが生み出す特質を感受している。【発言】
- ・音色を知覚し、それが生み出す特質を感受したことを基に、表現を工夫して音楽をつくっている。【アセスメントシート】

観点3：音楽表現の技能

音色を意識して楽器づくりや音楽創作をし、つくった音楽を演奏している。

【作品・演奏】

3. 抽出場面

ここでは比喩的表現が連続的に登場している2つの場面を取り上げる。

《場面1》は、【再経験】において2班（井藤、大野、加瀬、河田）のメンバーが4人1組で話し合いながら音楽づくりを行っている一場面である。

《場面2》は【評価】において3班（岡田、小倉、倉橋）がつくった作品を発表し、それについての感想をクラスで話し合っている一場面である。

それぞれの場面での比喩的表現に着目し、どのように意味共有が行われていくのかについて分析する。

第2節 《場面1》の分析

1. 場面の状況

ここまでに2班がつくってきた音楽は、サラサラと少しずつ雨が降ってきて、雨粒がポタポタと傘に当たっているという、しっとりとした質をもつものであった。そのような状況の中、4人のお気に入りの音色を組み合わせ、班としての作品をつくるという目的に向けて、全員が水（の音色）との相互作用を行っている。各自がこれまでに探究したお気に入りの音色は表14のようである。

ここでは、河田のお気に入りの音色と加瀬のお気に入りの音色が、全体の音楽の中でどのようにかわるかということが話題となっている。その中で生成された比喩的表現が共有されていく。以下、表15が《場面1》の逐語記録である。なお、キーワードとなっている比喩的表現は、**ゴシック体**であらわしている。

表 14：2 班の各生徒のお気に入りの音色

	素材の扱い方	音色	感じやイメージ
加瀬	空のペットボトルを水槽の底に沈める。	ボコボコボコ (ブクブク)	癒される感じ
河田	お玉ですくった水を上から水面に一気に落とす。	ドボドボ	(聞き取れなかった)
井藤	粘土のへらで水面を小刻みに動かす。	シュポシュポ	ちまちました感じ
太田	ペットボトルの水を高い位置からビニールの上に落とす。	擬音語ではあらわさなかった	水面じゃない、水面とはちょっと違う音の感じ。可愛い。なめらかな感じ。雨が降っている感じ。傘に当たっている感じ。

表 15：《場面 1》の逐語記録

T：教師 S：生徒	
10 S 加瀬	(ペットボトルを水槽に沈める) あのだ、 雨降り始めた まではいいけどさ、 濡れる っていう設定っていうのはないからさ、やめよう。
11 S 大野	(椅子の上に立ち、ペットボトルのふたに水を注ぎ、跳ねて分散させるようにしてビニールの上にたらす)
12 S 加瀬	(大野の様子をじっと見ている)
13 S 井藤	(へらで水槽をかき混ぜる)
14 S 河田	(大野の様子をじっと見ている)
15 S 加瀬	(雨が降り始めて) 傘 (に当たって) まではいいんだけど、 濡れる っていうのはちょっと。
16 S 大野	(椅子の上に立ち、ペットボトルのふたに水を注ぎ、跳ねて分散させるようにしてビニールの上にたらす)
17 S 加瀬	(しばらく大野の音を聴いている)
18 S 加瀬	これ (ビニール) 持った方がいい？
19 T	持った方がどんな感じがする？
20 S 加瀬	(持った場合の音をじっくり聴いている)
21 S 加瀬	雨降って 、その次。河田、何やるんだっけ？
22 S 河田	(お玉の水を上から一気に落とす。自分でやって自分で笑っている)
23 S 加瀬	(笑いながら) それを何とかした方がいいわ！
24 S 井藤	足を滑らせて濡れた 。あの日の事件を私は一生忘れない。
25 S 加瀬	それはない、それはやめよう。

26	S 河田	(お玉から何度も水をスクイ、捨てるようにする。その音色に他のメンバーは耳を傾けて聴いている)
27	S 井藤	あ、 カエルが跳びこんで～ 。
28	S 加瀬	この(ペットボトルの) ブクブク を生かせない？
29	S 井藤	カエルが跳びこんで～、中に入っていって～みたい な。
30	S 加瀬	あっ！
31	S 大野	それだ！
32	S 加瀬	すばらしい！
33	S 井藤	やった～！（跳ねあがって喜ぶ）
34	S 加瀬	すばらしい！
35	S 大野	あなたは素晴らしい！
36	S 加瀬	素晴らしいわ！
37	S 河田	(笑いながら机をふく)
38	S 加瀬	これ(お玉の水を一気に落とす)で(カエルが) 飛び込んで 、(空のペットボトルを沈めるとブクブクという音色が響く) こう。
39	S 井藤	これ(空ペットボトルを沈めたときの音)、 カエルの音 。
40	S 加瀬	ああ、すばらしい！
41	S 河田	ああ、素晴らしいわあ、お前！
42	S 井藤	やった～！（跳ねあがって喜ぶ）
43	S 大野	よし！それでいこう！ 雨の中、カエルが ？ねえ、1回通してみない？
44	S 加瀬	よし！

2. 比喩的表現の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係性

ここではまず、10S 加瀬「雨が降り始めて」「溺れる」という発言をきっかけとして、21S 加瀬「雨降って」、27S 井藤「カエルが跳びこんで～」、28S 加瀬「ブクブク」、29S 井藤「カエルが跳びこんで～、中に入っていって～みたい」な」という比喩的表現が生成される。これらは仮説的な〈媒体〉となると考えられる。

そして、「雨が降って、傘に当たって」の続きにはどんな音楽が続くとよいのか音を試しながら考える。それは、〈趣意〉になる音楽をつくる行為といえる。〈趣意〉を探して、26S 河田は何度もお玉で水をすくい、その水を水面に落とすという自分のお気に入りのドボドボという音色を鳴らす。その結果、いくつかの〈媒体〉の中から 29S 井藤「カエルが跳びこんで～、中に入っていって～みたい」な」という比喩的表現に対し、31S 大野「それだ！」、32S 加瀬「すばらしい！」と口々に賞賛し、どうして井藤が「カエルが跳びこんで～、中に入っていって～みたい」な」と言ったのか、その〈趣意〉がわかると発言している。さらに、38S 加瀬「これ(お玉の水を一気に落とす)で(カエルが)飛び込んで、(空のペットボトルを沈めるとブクブクという音色が響く) こう」と、〈趣意〉を確認するように試してもい

る。

生徒達は〈媒体〉である「カエルが跳びこんで～、中に入っていて～みたいな」という言葉のイメージから、それに伴う何かシ～ンとした質の感じ²⁾を〈根拠〉として予想し、水の音色を聴いている。ここで〈趣意〉を探すときの手がかりは、〈媒体〉となる言葉に対する自分のイメージである。たとえば、ここでは、自身の雨の日の生活経験や、カエルが池に飛び込むような挿絵等、過去の経験が想起されると推察する。

すると、河田から加瀬と続けて奏される音楽のなかに、〈根拠〉として予想した質の感じと近似する質を感じ、31S 大野「それだ!」、32S 加瀬「すばらしい!」と「カエルが跳びこんで～、中に入っていて～みたいな」という比喩的表現を選択する。それは「静けさの中に少し躍動感のある感じ」であり、「ドボドボ→ブクブクブクブクと奏されている」あの部分のことである。それらが〈趣意〉となる。したがって、ここでは〈媒体〉〈根拠〉〈趣意〉がつながったと判断できる。

以上より、ここでの〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉は以下のようになる。

〈趣意〉…「静けさの中に少し躍動感のある感じ」

「ドボドボ→ブクブクブクブクと奏されている」あの部分の「それぞれの水の音色」

〈媒体〉…「カエルが跳びこんで～、中に入っていて～みたいな」という言葉

〈根拠〉…何かシ～ンとした質の感じ

そして、ここでの〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係は、図 12 のようになる。

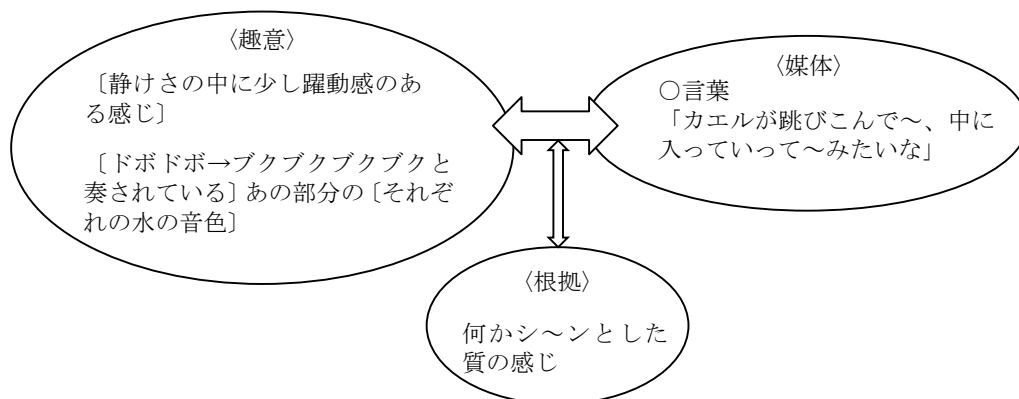


図 12: 《場面 1》の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係

3. 比喩的表現と意味との関係

では、以上の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係において意味はどのように共有されているのだろうか。

《場面1》に関しては、「雨が降って、傘に当たって」の続きにはどんな音楽が続くとよいのか、つまり、〈趣意〉になる音楽をつくっている。そして、〈媒体〉である「カエルが跳びこんで～、中に入っていって～みたいな」という言葉から、たとえば自身の雨の日の生活経験や、カエルが池に飛び込むような挿絵等、それらに関係する過去の自分自身の経験を想起する。そして、想起した経験からある特定の質の感じをよみがえらせる。

そして、それに近似した音楽の質の感じを醸し出す音楽、すなわち〈趣意〉を探すという目的で音楽を聴く。聴いてみると河田→加瀬と続けと音を鳴らす音楽のドボドボドボ→ブクブクブクという音色に意識がいく。「このことを言っているのかな」と〈根拠〉を予想しながら音楽を聴くという相互作用の状況において、予想した質と近似した質を見つけ、「それだ!」「すばらしい!」と反応する。

これにより、〈趣意〉である〔ドボドボ→ブクブクブクと奏されている〕あの部分の〔それぞれの水の音色〕が生み出す〔静けさの中に少し躍動感のある感じ〕が共有される。すなわち〔ドボドボ→ブクブクブクと奏されている〕という意味内容と、意味内容を表示する〔それぞれの水の音色〕という表示的意味、〔静けさの中に少し躍動感のある感じ〕という感覚的意味が共有される。ある特定の質の感じは、ドボドボ→ブクブクブクという音色を知覚することで識別され、〔静けさの中に少し躍動感のある感じ〕として感覚的意味となり、感覚的意味と表示的意味が共有されている。

以上より、ここでの〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉と意味との関係を整理すると表16のようになる。

表16：《場面1》の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉と意味との関係

〈趣意〉	○〔静けさの中に少し躍動感のある感じ〕という感覚的意味 ○〔ドボドボ→ブクブクブクと奏されている〕という意味内容と〔それぞれの水の音色〕という表示的意味	
〈媒体〉	言葉	「カエルが跳びこんで～、中に入っていって～みたいな」
〈根拠〉	〈趣意〉と〈媒体〉に共通する何かシ～ンとした質の感じ	

以上より、《場面1》の状況においては、〔静けさの中に少し躍動感のある感じ〕という感覚的意味と、そのような感覚的意味を醸し出している〔ドボドボ→ブクブクブクと奏されている〕という意味内容および〔それぞれの水の音色〕という表示的意味が共有されている。このような意味共有を成立させているのが、〈趣意〉〈媒体〉の共通項となっている質の感じだといえよう。

したがって《場面1》では比喩的表現による意味共有が成立していると判断できる。

4. 比喩的表現による意味共有におけるコミュニケーションの様相

では、このような《場面1》の意味共有においてコミュニケーションがどのように起きているのかみていく。

ここでは「音楽全体に河田の音色を調和させるにはどのような質がふさわしいか」ということ、すなわち、「〈趣意〉となる音楽にはどんな質がふさわしいか」ということが、班の「共通問題」として設定され、問題を解決することが「共通の目的」となっているととらえることができる。

そして、「行為の完成の予想」として問題解決を予想して、すなわち、〈根拠〉を探るために「音楽との相互作用」が行われている。そこでは、26S 河田はメンバーに聴かせるように何度もお玉の水を水面に落とす音色を繰り返し演奏し、27S 井藤、28S 加瀬はその音色に合う質を探そうと積極的に意見を出している。大野については、意見こそ出さないまでも、河田の出す音色や班のメンバーの意見によく耳を傾けて聴いている。お互いが友だちの意見を共感的にとらえて問題を解決しようとしていると解釈できる。

そして、いくつかの〈媒体〉の中から、29S 井藤「カエルが跳びこんで～、中に入っていて～みたいな」という言葉のイメージから、その質の感じと近似する質を〔ドボドボ→ブクブクブクと奏されている〕の中に見つける。そして、〔ドボドボ→ブクブクブクと奏されている〕という意味内容と〔静けさの中に少し躍動感のある感じ〕という感覚的意味、すなわち〈趣意〉が、「それだ!」「すばらしい!」と共有される。

そして、これら一連の活動が、互いの発言によって作用し合い問題を解決していく「協同活動」として行われていると解釈できる。

第3節 《場面2》の分析

1. 場面の状況

【経験・分析】においては、水の音色を探究して各自がお気に入りの音色を見つけ、【再経験】では4人1組で各自のお気に入りの音色を関連付けた音楽づくりを行ってきた。《場面2》はできた作品をお互いに発表し合う場面である。発表にあたっては、作品の意図を述べてから演奏を始めるように促した。

これまでに、1班と2班の発表を終えているが、両班共に雨が降ってきている情景をテーマにした発表であった。しかし、3班はうってかわって、ロケットの打ち上げをテーマにした作品である。

ここでは、そのような3班の作品に称賛の声が挙がり、その良さを述べ合っている。その中で生成された比喩的表現が共有されていく。以下、表17が《場面2》の逐語記録である。なお、キーワードとなっている比喩的表現は、**ゴシック体**であらわしている。

表17：《場面2》の逐語記録

T：教師、S：生徒、Sm：多くの生徒、Ss：数名の生徒

1 S 小倉	3 班は、なんか、他の班と違って、 ロケットが打ちあがるところ をやろうと思うんですけど、まず、なんか、 カウントダウンが始まって 、そのあと、なんか、 点火みたいなの …。そんなスケールは大きくないんですけども、それで 発射して、宇宙に行くみたいなの 感じにしたいと思ってます。（クラスの生徒はじっとその説明を聞いている）
2 S 3 班	（2つの水槽が用意してある。倉橋は、片方の水槽の前に座り、水面ぎりぎりの位置にストローを近づけてスタンバイする。倉橋のスタンバイを確認した後、小倉と岡田はもう1つの水槽でスタンバイをする。小倉は容器いっぱいまで水を入れたペットボトルの口を逆さまにしたまま水槽の中にペットボトルを立てる。そして、片手でさかさまのペットボトルを支え、もう片手で水槽の中に手を入れて水面をバシャバシャとかき混ぜる。そこに岡田が容器いっぱいまで水を入れたペットボトルの底をパン、パン、パン、パン、パンと5回打ちつける。その直後、隣の水槽で倉橋がストローから水面ぎりぎりに激しく息を吹き込みシュルシュルシュルシュルという音を鳴らし、その後、岡田と小倉が容器いっぱいに水を入れて水面にさかさまに立てておいた2本のペットボトルを2本同時に水面から高く持ち上げ、一気に水が水面にドボドボと落ちていく。クラスの生徒達は、演奏にじっと耳を傾けて聴いている）
3 Sm	おお～！！
4 S 倉橋	終わります。
5 Sm	すご～い！！（拍手喝采）
6 S	すごい！（クラス中から歓声があがりざわざわとしている）
7 S	よかった！！（クラス中から歓声があがり、ざわざわしている）
8 T	はい（笑）。じゃあ感想を。（クラス中から歓声があがり、ざわざわしている）
9 S	すごくない？！（クラス中から歓声があがり、ざわざわしている）
10 Ss	（多数挙手。クラス中から歓声があがり、ざわざわしている）
11 T	はい、じゃあ、近藤くんからどうぞ。（クラス中から歓声があがり、ざわざわしている）
12 S 上田	すごかった！（クラス中から歓声があがりざわざわとしている）
13 S 近藤	（近藤が話すと自然に静かになる） カウントダウン のところをただ叩くだけじゃなくて、水を シャワシャワシャワって やってたところがよかったと思うんですけど、ロケットの発射するところを水でどう表現するのかなって思ってたんですけど、思ったよりも、こう、 シュワ～って いう音が出て、 ロケットが空高く っていいですか、 発射された ところが、すごい想像できたんで、とても分かりやすくてよかったと思いました。
14 T	なるほど。

15	Sa	(近藤の意見に大きな拍手)
16	T	そのロケットの音、もう1回聴いてみたいね(笑)。
17	3班	(再度、一気に3班の方に注目する。3班は演奏の準備をする)
18	S 小倉	(準備したら)最初から?
19	T	(クラスに向かって)最初から聴く?
20	Sm	聴きた〜い!!
21	S 岡田	ちょっと待ってください(ペットボトルに水をいっぱいまで入れて準備をする)。
22	S 3班	(演奏する)
23	Sm	おお〜!!
24	Sm	(口々に演奏の感想を言い合っている)
25	T	今の(演奏)を聴いて、また感想を言ってくれる人。はい、植田くんから。
26	S 植田	なんか、結構、今までの2つの班と比べて、時間が結構短いのに、短い時間の中で <u>ロケットが飛び出す</u> っていうか、 <u>発射されてる</u> のがあらわしているのがすごいと思いました。
27	T	おお、なるほどね。
28	Sm	(植田の意見に拍手)
29	T	はい、加瀬くん。
30	S 加瀬	小倉くんと岡田さんもなんですが、倉橋くんが、なんていうの?ストローで息を吹いて、で、それで、それによってその、小倉くんの方の音が引き立っているんで、えっと、なんか(ロケットが発射されるという情景を)想像しやすいんじゃないかなと思いました。
31	T	ああ、加瀬くん、それは何をあらわしていると思った?
32	S 加瀬	え?あの、発射されるときの、 <u>シュツ、シュツ</u> (笑)。
33	T	発射されるときの、 <u>シュツ、シュツ</u> (笑)。
34	Sm	(笑)
35	T	(3班に向かって)どうですか?いまの(加瀬くんの意見)。
36	S 小倉	合ってます。
37	T	合ってる。ちょっともう1回やってみて、倉橋くんの音。
38	S 倉橋	(演奏の準備をする)
39	T	微妙なんですね、この(水面にストローを当てる角度)。
40	S 倉橋	(最初は水面ぎりぎりシュワシュワシュワという音が、次第にストローを水槽の中に入れてブクブクブクという音になっている)
41	Sm	おお〜!!
42	T	この <u>シュ〜って</u> いうのね。なるほどね。はい。
43	Sm	(3班に向かって拍手)

2. 比喩的表現の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係性

ここではまず、1S 小倉が自分達の作品の説明として「ロケットのうちあがるところ」「カウントダウンが始まって、そのあと点火」「発射して宇宙にいくみたいな感じ」という比喩的表現を生成する。これらが仮説的な〈媒体〉となると考えられる。

そして、それは音楽の中のどの部分のことを言っているのか〈趣意〉を探させるために、教師は 2S3 班に演奏させる。その結果、音楽の中から、カウントダウンの後ロケットに点火されて発射するという音楽が聴こえてくると、多くの生徒達が 3Sm「おお〜！」と感嘆の声を挙げ、口々に 5Sm「すご〜い！」等と言い、小倉が説明した「ロケットのうちあがるところ」「カウントダウンが始まって、そのあと点火」「発射して宇宙にいくみたいな感じ」等と言った、その〈趣意〉がわかると発言している。

生徒達は〈媒体〉である「ロケットのうちあがるところ」「カウントダウンが始まって、そのあと点火」「発射して宇宙にいくみたいな感じ」という言葉のイメージから、それに伴う何かドキドキする質の感じ③を〈根拠〉として予想し、音楽を聴いている。ここで〈趣意〉を探すときの手がかりは、〈媒体〉となる言葉に対する自分のイメージである。たとえば、ここではテレビでスペースシャトルの打ち上げを見たときのこと等、過去の経験が想起されると推察する。

すると、生徒達は音楽の中に〈根拠〉として予想した質の感じと近似する質を感じる箇所をみつけて、3Sm「おお〜！」と感嘆の声を挙げている。それは「ロケットのうちあがるところ」「カウントダウンが始まって、そのあと点火」「発射して宇宙にいくみたいな感じ」であり、〔パンパンパンパンパン→シュルシュルシュルシュル→ドボドボドボと奏されている〕あの部分である。それが〈趣意〉となる。ここでは〈媒体〉〈根拠〉〈趣意〉がつながったと判断できる。

したがって、ここでの〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉は以下のようなになる。

〈趣意〉…〔緊張感とその後の壮大な感じ〕

〔パンパンパンパンパン→シュルシュルシュルシュル→ドボドボドボと奏されている〕あの部分

〈媒体〉…「ロケットのうちあがるところ」「カウントダウンが始まって、そのあと点火」「発射して宇宙にいく」という言葉

〈根拠〉…何かドキドキするような質の感じ

そして、ここでの〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係は、図 13 のようになる。

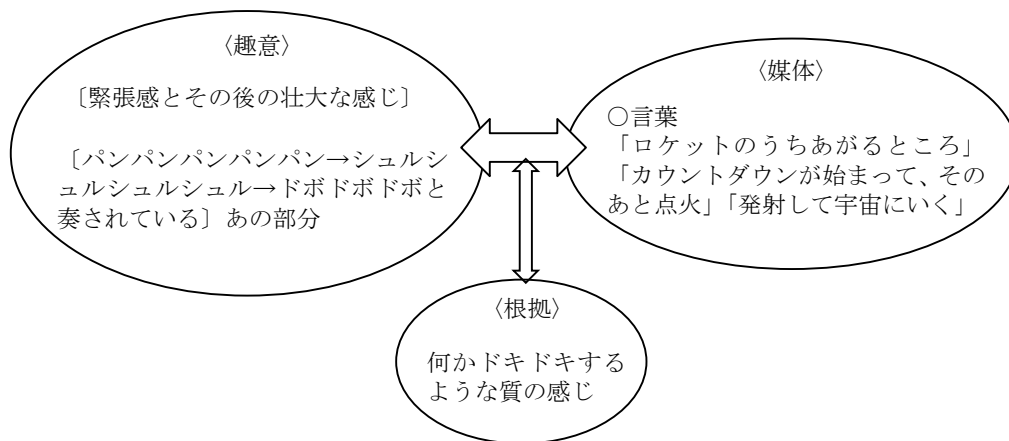


図 13：《場面 2》前半の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係

つぎの段階では、「ロケットのうちはあがるところ」「カウントダウンが始まって、そのあと点火」「発射して宇宙に行く」を分節化したものとしての比喩的表現が生成される。それらは、13S 近藤「カウントダウンのところをシャワシャワシャワって」、「シュワ～ってロケットが空高く発射された」、32S 加藤「発射されるときシュッ、シュッ」という言葉とそれぞれに対応する擬音語である。これらが〈媒体〉となる。

そして、〈趣意〉を探させるために、教師が 16T「もう 1 回聴いてみたいね」と言って、再度 2 班に演奏させる。すると、26S 植田「ロケットが飛び出す」「発射されてる」と〈趣意〉を確認するように発言する。さらに、教師が 37T「ちょっともう 1 回やってみて」と倉橋に演奏させる。すると、多くの生徒達が 41Sm「おお～！」と、倉橋の音色に〈趣意〉である発射の時の「シュワシュワシュワという音色」をみつけている。

以上のように、ここでは〈媒体〉〈根拠〉〈趣意〉がつながり、〈趣意〉が共有されたと判断できる。

したがって、ここでの〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉は以下のようになる。

〈趣意〉…〔緊張感とその後の壮大な感じ〕

〔パンパンパンパンパン→シュルシュルシュルシュル→ドボドボドボと奏されている〕あの部分の〔それぞれの水の音色〕

〈媒体〉…言葉とそれに対応する擬音語

「カウントダウンのところをシャワシャワシャワって」「シュワ～ってロケットが空高く発射された」「発射されるときシュッ、シュッ」

〈根拠〉…何かドキドキしたりワクワクしたりする質の感じ

そして、ここでの〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係は図 14 のようになる。

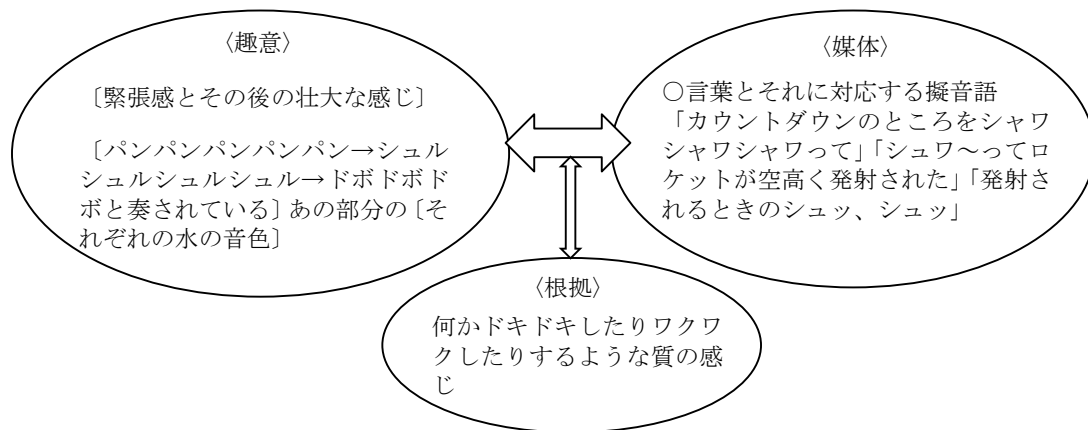


図 14：《場面 2》後半の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係

3. 比喩的表現と意味との関係

では、以上の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係においては意味とはどのように共有されているのだろうか。

《場面 2》の前半に関しては、まずは、友だちの発言した、〈媒体〉である「ロケットのうちあがるところ」「カウントダウンが始まって、そのあと点火」「発射して宇宙に行く」という言葉から、たとえばテレビでスペースシャトルの打ち上げを見たときのこと等、それらに関係する過去の自分自身の経験を想起する。そして、想起した経験からある特定の質の感じをよみがえらせる。

そして、それに近似した音楽の質の感じを醸し出す音楽、すなわち〈趣意〉を探すという目的で 2 班の演奏を聴く。聴いてみると音楽の中のパンパンパンパンパン→シュルシュルシュルシュル→ドボドボドボというそれぞれの音色に意識がいく。「このことを言っているのかな」と〈根拠〉を予想しながら音楽を聴くという相互作用の状況において、予想した質と近似した質を見つけ、「おお～!」「すご～い!」と反応する。

これにより、〈趣意〉である[パンパンパンパンパン→シュルシュルシュルシュル→ドボドボドボと奏されている]あの部分の[それぞれの水の音色]と、その音楽が生み出す[緊張感とその後の壮大な感じ]が共有される。すなわち[パンパンパンパンパン→シュルシュルシュルシュル→ドボドボドボと奏されている]は意味内容であり、[緊張感とその後の壮大な感じ]は感覚的意味である。ある特定の質の感じは、水の音色を知覚することで識別され、[緊張感とその後の壮大な感じ]として感覚的意味となる。

以上より、ここでの〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉と意味との関係を整理すると表 18 のようになる。

表 18：《場面 2》前半の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉と意味との関係

〈趣意〉	○ [緊張感とその後の壮大な感じ] という感覚的意味
	○ [パンパンパンパンパン→シュルシュルシュルシュル→ドボドボドボと奏

	されている] という意味内容	
〈媒体〉	言葉	「ロケットのうちあがるところ」「カウントダウンが始まって、そのあと点火」「発射して宇宙に行く」
〈根拠〉	〈趣意〉と〈媒体〉に共通する何かドキドキする質の感じ	

つぎに《場面2》の後半に関しては、比喩的表現は、「カウントダウンのところをシャワシャワシャワって」「シュワ～ってロケットが空高く発射された」「発射されるときシュッ、シュッ」という言葉とそれぞれに対応する擬音語に変化している。とりわけ擬音語は、物理的な音との結びつきが強いとされている。それゆえ〈媒体〉としての擬音語は、子ども達の意識を音楽の「形式的側面」へと向かわせると考えられる。

そして、「緊張感とその後の壮大な感じ」という感覚的意味を醸し出している要因が何かを探するという目的で2班の音楽を聴くと、音楽の中の「パンパンパンパンパン→シュルシュルシュル→ドボドボドボと奏されている」あの部分の「それぞれの水の音色」、すなわち、表示的意味に意識が向く。これにより、41Sm「おお～！」と、先に共有していた感覚的意味と併せて、〈趣意〉である「パンパンパンパンパン→シュルシュルシュルシュル→ドボドボドボと奏されている」という意味内容と、意味内容を表示する「それぞれの水の音色」という表示的意味が共有される。

以上より、ここでの〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉と意味との関係を整理すると表19のようになる。

表19：《場面2》後半の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉と意味との関係

〈趣意〉	○「緊張感とその後の壮大な感じ」という感覚的意味 ○「パンパンパンパンパン→シュルシュルシュルシュル→ドボドボドボと奏されている」という意味内容と「それぞれの水の音色」という表示的意味	
〈媒体〉	言葉とそれに対応する擬音語	「カウントダウンのところをシャワシャワシャワって」「シュワ～ってロケットが空高く発射された」「発射されるときシュッ、シュッ」
〈根拠〉	〈趣意〉と〈媒体〉に共通する何かドキドキしたりワクワクしたりする質の感じ	

以上より、《場面2》の状況においては、「緊張感とその後の壮大な感じ」という感覚的意味と、そのような感覚的意味を醸し出している「パンパンパンパンパン→シュルシュルシュルシュル→ドボドボドボと奏されている」という意味内容および「それぞれの水の音色」という表示的意味が共有されている。このような意味共有を成立させているのが、〈趣意〉〈媒体〉の共通項となっている質の感じだといえよう。

したがって、《場面2》では比喩的表現による意味共有が成立していると判断できる。

4. 比喩的表現による意味共有におけるコミュニケーションの様相

では、このような《場面2》の意味共有においてコミュニケーションがどのように起きているのかみていく。

ここでは「『ロケットのうちはあがるところ』『カウントダウンが始まって、そのあと点火』『発射して宇宙に行くみたいな感じ』という〈媒体〉であらわされた音楽はどんな音楽なのか」、すなわち、「〈趣意〉となっているものがどんな音楽なのか知りたい」ということがクラスの「共通問題」として設定され、問題を解決することが「共通の目的」となっているととらえることができる。

そこでは、クラスの達は1S小倉の説明をじっと聞いたうえで、2班の演奏に対しても真剣に耳を傾けている。友だちの意見を共感的にとらえて問題を解決しようとしていると解釈できる。

そして、「行為の完成の予想」としての問題解決の予想、すなわち、〈趣意〉を探るために「音楽との相互作用」が行われている。そして、これにより、まずは〈媒体〉の言葉から想起した質の感じと近似した質を音楽の中に見つける。そこでは、[パンパンパンパンパン→シュルシュルシュルシュル→ドボドボドボと奏されている]という意味内容および[それぞれの水の音色]という表示的意味によって識別された、[緊張感とその後の壮大な感じ]という感覚的意味、すなわち〈趣意〉が「おお〜!」「すごい!」と共有される。

さらに、その音楽の良さを明らかにするために問題が作り替えられる。「ロケットのうちはあがるところ」「カウントダウンが始まって、そのあと点火」「発射して宇宙に行く」という比喩的表現は、「カウントダウンのところをシャワシャワシャワって」「シュワ〜ってロケットが空高く発射された」「発射されるときシュッ、シュッ」という言葉とそれぞれに対応する擬音語に変化していく。「音楽のどんなところがそんな感じに聴こえるのか」とクラスの新たな「共通問題」として設定され、「行為の完成の予想」として問題解決を予想して、すなわち、〈趣意〉を探るために、再度「音楽との相互作用」が行われている。その結果、言葉とそれぞれに対応する擬音語、すなわち、感覚的意味と意味内容・表示的意味の結びつきに対して、41Sm「おお〜!」と、再度感嘆の声が挙がる。

そして、これら一連の活動が、互いの発言によって作用し合い問題を解決していく「協同活動」として行われていると解釈できる。

第Ⅱ部第3章の註

1) 本授業実践は、筆者が発表した学習指導案に基づくものである。

兼平佳枝(2013)「事例8《水》中学校1年生」小島律子監修『楽器づくりによる想像力の教育—理論と

実践一』黎明書房, pp.89-95

- 2) ここでの何かシ〜ンとした質の感じとは、本来言葉にすることができないといわれている質の感じを、論文構成上理解しやすくするために筆者が推察して記載したものである。
- 3) ここでの何かドキドキする質の感じとは、本来言葉にすることができないといわれている質の感じを、論文構成上理解しやすくするために筆者が推察して記載したものである。

第4章 《きらきら星変奏曲》の実践事例にみる比喩的表現による意味共有の構造

第4章では、《きらきら星変奏曲》を教材とした「図形楽譜づくり」の鑑賞授業¹⁾について分析する。

第1節 実践事例の概要

1. 授業の概要

教材とした《きらきら星変奏曲》²⁾はテーマと12の変奏から為るピアノ曲である。本授業ではその中から、生徒がテーマの変奏を感じ取りやすいと思われる変奏Ⅴ（リズムや旋律の変化）、Ⅷ（短調への変化）、Ⅹ（速度や強弱の変化）を取り上げ、それぞれ変奏1、2、3として提示した。まずテーマを聴き、音楽に合うと思う形は○と□のどちらか、また色は何色が合うと思うかを四人一組で考えさせ、基本図形を作らせた。つぎに、この音楽には続きがあることを知らせたうえで音楽を通して聴かせ、変奏1、2、3はそれぞれどんな感じがしたかを交流させる。その後、最初に作った基本図形と同じ図形をさらに3枚作らせ、計四枚の基本図形を準備させる。基本図形を貼るための台紙は、予めテーマ、変奏1、2、3と四つに区切っておき、そこに作った四枚の基本図形を並べさせる。生徒は同じ図形が四枚並んだ台紙を見ながら再度音楽を聴き、それぞれの変奏に合うと思うように図形を自由につくり替え、図形楽譜を完成させていく。完成した図形楽譜はクラスで見合い、図形の意図を質問し合うことで音楽を聴き深めていく。そして、音楽に合うと思うように4人1組で話し合いながら図形の色や形を変化させ、図形楽譜を完成させていった。

本章では、【分析】において、各班のつくった図形楽譜をすべて掲示して、それを見ながら音楽を聴き、図形についてお互いに質問し合う場面で、これらの比喩的表現がどのように共感を通して共有されていくのかについて分析する。

2. 学習指導案

- (1) 実施時期：平成22年11月
- (2) 実施校：北海道札幌市F中学校
- (3) 対象生徒：1年B組
- (4) 授業者：筆者
- (5) 指導内容：変奏曲形式
- (6) 単元名：変奏曲形式を感じ取って鑑賞しよう
- (7) 教材：《きらきら星変奏曲》よりテーマ・Var.V・Var.VⅧ・Var.X、図形楽譜づくり
- (8) 単元目標：
 - ・変奏曲形式に関心をもち、意欲的に《きらきら星変奏曲》を聴く。
 - ・変奏曲形式を知覚し、それが生み出す特質を感受する。
 - ・変奏曲形式を意識して楽曲を聴き、その味わいを言葉で人に伝える。

(9) 指導計画

ステップ	学 習 活 動	
【経 験】	○テーマを聴いて色と形を選び、基本図形をつくる。 ○テーマの基本図形を模造紙に置いて《きらきら星変奏曲》を聴きながらグループで図形楽譜を作る。	第1時 第2時
【分 析】	○図形楽譜を発表し、クラス全体で図形楽譜の意味を共有し合う。	第3時
【再経験】	○《きらきら星変奏曲》を通して鑑賞し、批評文を書く。	第4時
【評 価】	○お互いの批評文を交流し合う。	

(10) 単元の評価規準

観点1：音楽への関心・意欲・態度

変奏曲形式に関心をもち、意欲的に《きらきら星変奏曲》を聴いている。

観点4：鑑賞の能力

変奏曲形式を知覚・感受したことを味わって楽曲を鑑賞し、その味わいを言葉で人に伝えている。

3. 抽出場面

ここでは比喩的表現が連続的に登場している2つの場面を取り上げる。

《場面1》《場面2》は、共に【分析】において各班でつくった図形楽譜の意図をお互いに見合い、その図形の内容について質問し合う場面である。

第2節 《場面1》の分析

1. 場面の状況

図1は3班が作成した図形楽譜である。ここでは変奏3 オレンジのギザギザした太陽のような形の中に、さらに一回り小さな赤のギザギザの太陽のような形が重なっている図形を指した、和田4「火山が噴火したような形になっているんですけど」という質問がきっかけとなって比喩的表現が生成され、変奏3の音楽の意味が共有されていく。以下、表20《場面1》の逐語記録で、図15が3班の作成した図形楽譜である。なお、キーワードとなっている比喩的表現は、**ゴシック体**であらわしている。

表20：《場面1》の逐語記録

T：教師、Sm：多くの生徒		
1	T	じゃあ、話題が変奏4の図形に移りましたので、4の図形に質問ある人。
2	Sm	え？3じゃないの？

3	T	あ、ごめん。3 ですね。変奏 3 の図形に質問ある人。（挙手している生徒を見て）はい、どうぞ。
4	S 和田	えっと、3 班の 3 番が <u>火山が噴火したような</u> 形になっているんですけど。
5	T	あ〜、これ（3 班の変奏 3 の図形をさして）ね？
6	S 和田	何で、その色とその形にしたのかっていうのを教えてください。
7	T	（3 班に向かって）はい、どうぞ。
8	3 班女子	（3 班を代表して大井が説明してほしいと促すと、大井が起立してしゃべりだす）
9	S 大井	うんと、全体的に変奏 3 は音符数が多いじゃないですか。
10	S	ああ〜。
11	T	音符数が多い。
12	S 大井	音符の数が多いじゃないですか。だから、その、その数みたいに <u>太陽のように</u> 。僕の班は天気みたいに、天気であらわたんですけど、で、3 番は <u>ギンギラギンな太陽みたいな</u> 。
13	Sm	（一斉に笑う）
14	Ss	（頷く）
15	S 大井	<u>太陽</u> をイメージして、そしてその周りは（指でギザギザしながら円を描くようなジェスチャーをする）すごい、いっぱいある音符の数をあらわしました。
16	T	音符の数が多いっていうのは、具体的にどこですか（変奏 3 の音楽〔Var.X の 1 小節目〜〕 ³⁾ を流す）？
17	S 大井	（変奏 3 の音楽〔Var.X の 1 小節目〜〕を聴くやいなや）これ、全部！（右手をみんなに見えるように挙げて、手首を小刻みに動かす）
18	T	（大井の真似をして右手をみんなに見えるように挙げ、手首を小刻みに動かしながら）この <u>タカタカタカタ</u> ってやつね？
19	S 大井	（音楽を聴きながら笑って頷く）
20	Sm	（音楽を笑いながら聴いている）
21	T	みんな、これわかる？ <u>タカタカタカタ</u> （音楽のリズムに合わせて）っていつてるの。
22	Sm	（首や足踏みでリズムを取り、頷いて笑いながら聴いている）
23	T	なるほど。こういう、細かいこういうリズムのことだね（リズムというカードを貼る）。細かいリズムがなんかすごく、この <u>ギザギザ</u> をあらわしてみたっていう。これですね。なるほど。
24	S 大井	（満足気に頷く）
25	T	リズムが細かいところがそういう風になっていると。それで <u>ギンギラギンの太陽</u> なのね。はい。今の話を聞いて、和田さん、どう思いますか？

26	S 和田	全部天気であらわすっていうのもわかったし、その、リズムで音が多いっていうところを <u>太陽の光が飛び出ているようなところみたい</u> にあらわしているのが、すごいおもしろいなと思いました。
27	T	なるほど。
28	Sm	(拍手)

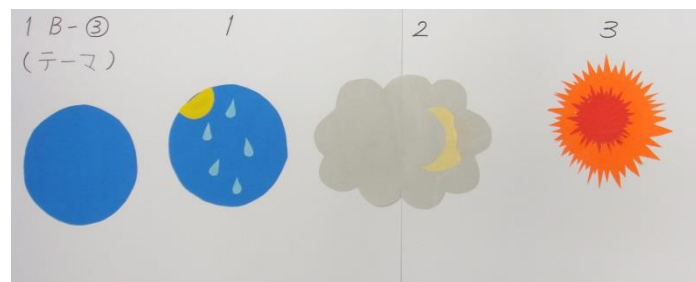


図 15：3 班の図形楽譜

2. 比喩的表現の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係性

ここではまず、4S 和田「3 班の 3 番が火山が噴火したような形になっているんですけど」、6S 和田「何で、その色とその形にしたのかっていうのを教えてください」という質問に対して、一気注目が集まった。それは、クラス全体が静まり返り、3 班の生徒の方に視線が集まっていることから判断できる。そして、その質問に対して、9S 大上が、全体的に音符数が多いという説明した後、12S 大井「太陽のように」「ギンギラギンな太陽みたいな」「太陽」という比喩的表現が生成されている。この「太陽のように」「ギンギラギンな太陽みたいな」「太陽」が〈媒体〉となる。

そして、教師が、それは変奏 3 の中のどの部分のことを言っているのか〈趣意〉を探させるために、16T 「音符の数が多いっていうのは、具体的にどこですか」と言って、CD を聴かせる。すると、17S 大井が「これ全部！」と言って、音楽全体が註 2) のように常に 16 分音符を伴う細かなリズムを刻んでいることに対して手首を小刻みに動かす。それを見た教師から、18T のように手首を小刻みに動かしながら「タカタカタカタカ」という身体の動きを伴った擬音語が生成されている。この「タカタカタカタカ」も〈媒体〉となる。

生徒達は〈媒体〉である「太陽のように」「ギンギラギンな太陽みたいな」「太陽」「タカタカタカタカ」という言葉のイメージから、それに伴う何かギラッとした質の感じ⁴⁾を〈根拠〉として予想し、音楽を聴いていると推察される。ここで〈趣意〉を探するときの手がかりは、〈媒体〉となる言葉に対する自分のイメージである。たとえば、ここでは真夏に照り付けるようなギラギラとした日差しや、何かを細かく刻むような経験等、過去の経験が想起されると推察する。

すると、多くの生徒達が変奏 3 の音楽に〈根拠〉として予想した質の感じと近似する質を見出し、22Sm のようにリズムを取りながら頷き、笑いながら音楽を聴いている。それは「強

い日差しが照りつけるみたいな感じ] であり、[音楽全体が小刻みに奏されている][全体的に細かいリズム]のあの部分である。それが〈趣意〉となる。26S 和田「リズムで音が多いってところを太陽の光が飛び出ているようなところみたいにあらわしているのが、すごいおもしろいなと思いました」という発言からも、ここでは〈媒体〉〈根拠〉〈趣意〉がつながったと判断できる。

したがって、ここでの〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉は以下のようになる。

〈趣意〉… [強い日差しが照りつけるみたいな感じ]

[音楽全体が小刻みに奏されている][全体的に細かいリズム]のあの部分

〈媒体〉… 「太陽のように」「ギンギラギンな太陽みたいな」という言葉

身体の動きを伴った擬音語「タカタカタカタカ」

〈根拠〉…何かギラッとした質の感じ

そして、ここでの〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係は、下の図 16 のようになる。

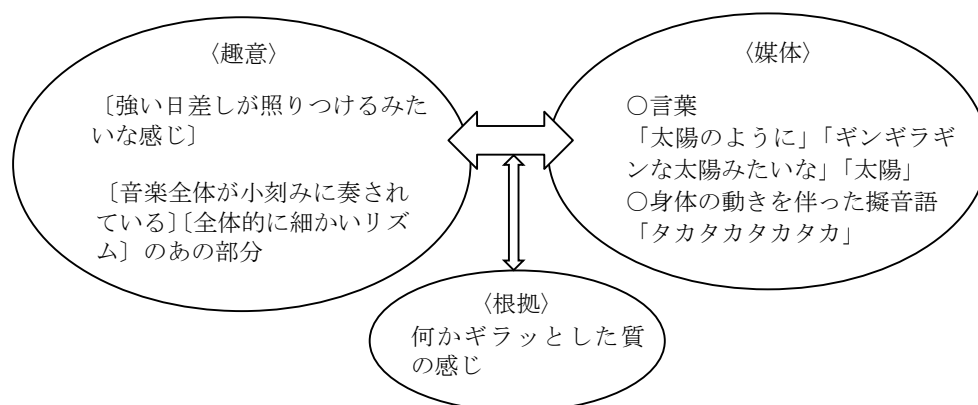


図 16: <場面 1>の<趣意><媒体><根拠>の関係

3. 比喩的表現と意味との関係

では、以上の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係において意味はどのように共有されているのだろうか。

<場面 1>に関しては、まずは、友だちや教師の発言した、〈媒体〉である「太陽のように」「ギンギラギンな太陽みたいな」「太陽」という言葉や、「タカタカタカタカ」という身体の動きを伴った擬音語から、生徒達は、たとえば真夏に照り付けるようなギラギラとした日差しや、何かを細かく刻むような経験等、それらに関係する過去の自分自身の経験を想起する。そして、想起した経験からある特定の質の感じをよみがえらせる。

そして、それに近似した音楽の質の感じを醸し出す音楽、すなわち〈趣意〉を探すという

目的で音楽を聴く。聴いてみると変奏3の音楽全体に伴う16分音符の細かなリズムに意識がいく。「このことを言っているのかな」と〈根拠〉を予想しながら音楽を聴くという相互作用の状況において、予想した質と近似した質を見つけ、多くの生徒達はそのリズムを取りながら頷き、笑いながら音楽を聴いて反応している。

これにより、〈趣意〉である「音楽全体が小刻みに奏されている」「全体的に細かいリズム」とそれが生み出す「強い日差しが照りつけるみたいな感じ」が共有される。すなわち「音楽全体が小刻みに奏されている」は意味内容、「全体的に細かいリズム」は表示的意味、「強い日差しが照りつけるみたいな感じ」は感覚的意味である。ある特定の質の感じは、16分音符の細かなリズムを知覚することで識別され、「強い日差しが照りつけるみたいな感じ」として感覚的意味となる。

以上より、ここでの〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉と意味との関係を整理すると表21のようになる。

表 21：《場面1》の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉と意味との関係

〈趣意〉	○「強い日差しが照りつけるみたいな感じ」という感覚的意味 ○「音楽全体が小刻みに奏されている」という意味内容と「全体的に細かいリズム」という表示的意味	
〈媒体〉	言葉	「太陽のように」「ギンギラギンな太陽みたいな」「太陽」
	身体の動きを伴った擬音語	「タカタカタカタカ」
〈根拠〉	〈趣意〉と〈媒体〉に共通する何かギラッとした質の感じ	

以上より、《場面1》の状況においては、「強い日差しが照りつけるみたいな感じ」という感覚的意味と、そのような感覚的意味を醸し出している「音楽全体が小刻みに奏されている」という意味内容および「全体的に細かいリズム」という表示的意味が共有されている。このような意味共有を成立させているのが、〈趣意〉〈媒体〉の共通項となっている質の感じだといえよう。

したがって《場面1》では比喩的表現による意味共有が成立していると判断できる。

4. 比喩的表現による意味共有におけるコミュニケーションの様相

では、このような《場面1》の意味共有においてコミュニケーションがどのように起きているのかみていく。

ここでは「『太陽のように』『ギンギラギンな太陽みたいな』という〈媒体〉であらわされた音楽はどんな音楽なのか」、すなわち、「〈趣意〉となっているものが何なのか知りたい」ということがクラスの「共通問題」として設定され、問題を解決することが「共通の目的」となっているととらえることができる。

そこでは、12S大井の「太陽のように」「ギンギラギンの太陽みたいな」という発言に対

し、13Sm のように一斉に笑ったり、Ss14 のように頷いたりして、大井の発言に反応している。友だちの意見を共感的にとらえて問題を解決しようとしていると解釈できる。

そして、「行為の完成の予想」としての問題解決の予想、すなわち、〈趣意〉を探るために「音楽との相互作用」が行われている。加えて、9S・12S 大井の「全体的に音符の数が多い」という抽象的な言い方に対して、教師が物理的な音との結びつきが強い「タカタカタカタカ」という擬音語に置き換えて全体に共有化している。これにより、生徒達は〈媒体〉の言葉や身体の動きを伴った擬音語から想起した質の感じと近似した質を音楽の中に見つける。そして、「音楽全体が小刻みに奏されている」という意味内容および「全体的に細かいリズム」という表示的意味によって識別された「強い日差しが照りつけるみたいな感じ」という感覚的意味、すなわち、〈趣意〉が共有される。それは、22Sm の首や足でリズムを取りながら頷いて聴いているという様子から判断できる。

さらに、26S 和田は「リズムで音が多いってところを太陽の光が飛び出ているようなところみたいにあらわしている」と、大井の発言である「太陽のように」「ギンギラギンな太陽みたいな」「太陽」に対して、自らの知覚・感受とかわらせて問題解決をしようとしていると解釈できる。その和田の意見に対して応答するように、クラスの他の生徒達からも拍手が起こっている（28Sm）。

そして、これら一連の活動が、互いの発言によって作用し合い問題を解決していく「協同活動」として行われていると解釈できる。

第3節 《場面2》の分析

1. 場面の状況

図1は8班が作成した図形楽譜である。ここでは変奏3の赤いギザギザの王冠のような図形を指した、3S 佐藤「カツラみたいの?」という発言は「カツラ」に見たてたというユニークさも相俟って、クラス全体から笑いを誘うと共に注目を集めた。ここでは、その図形がきっかけとなって比喩的表現が生成され、変奏3の冒頭の音楽が話題となっている。以下、表22が《場面2》の逐語記録で、図17が8班の作成した図形楽譜である。なお、キーワードとなっている比喩的表現は、**ゴシック体**であらわしている。

表 22 : 《場面2》の逐語記録

T : 教師、S : 生徒、Sm : 多くの生徒		
1	S 佐藤	8 班の。
2	T	8 班の？
3	S 佐藤	カツラみたいの。
4	Sm	(一斉に大きな笑いが起こる)。
5	T	(カツラのような図形を指して) これ？これね (笑) 。

6	S	<u>カツラ</u> なの？（笑）
7	T	これが、なに？
8	S 佐藤	それが、何を意味しているか。
9	T	何を意味しているのか聞きたい。はい、（８班に向かって）どうぞ。
10	S 山田	<u>カツラ</u> ！（笑）
11	S	<u>カツラ</u> はないよね（笑）。
12	S 上川	<u>カツラ</u> じゃなくない？
13	S 永野	（笑いながらカツラのような図形について好き勝手に話しているが、図形の説明するために８班の永野が図形楽譜が貼ってある黒板の前に出ると、自然と静かになる）
14	S 永野	えっと、これは、この（図形を指しながら）黄色い丸の部分は、 <u>ボール</u> なんですよ。
15	T	え？これ（黄色いマル井図形を指して）がね。
16	S 永野	<u>ボール</u> なんですよ。
17	Sm	（笑いが起こる）。
18	S 永野	変奏３は、まだ（図形の作成が）途中で未完成なんですけど、えっと、 <u>このボールが、ちょっと爆発して、で、中からいろんな細かい</u> （ボールの中から何か中身がどんどんあふれだすようなジェスチャーをする）、なんだろう？ <u>丸いって</u> <u>いうか、玉？玉みたいなのがバ～って</u> 出てくるのを、この赤い（赤いかつらのような図形を手でなぞり） <u>爆発みたい</u> な感じであらわしました。
19	Sm	（永野の説明を頷きながら笑顔で聴いている）
20	T	具体的に、音楽のこういう部分がっていうの、ありますか？
21	S 永野	あ、あの…。
22	T	（変奏３の音楽を）かける？
23	S 永野	あの、最初から、最初の <u>バンって</u> （手でボールを押し出すようなジェスチャーをする）出てくるところがあるから…。
24	T	ちょっと待って。最初からバンって出てくるの？
25	S 永野	（うなずく）
26	T	（クラスの生徒に向かって）ちょっと、聴いてみてね。最初、 <u>バンって</u> 出てくるんだって。いくよ。（変奏３の音楽〔Var.Xの１小節目～〕を流す）
27	Sm	（冒頭のバンっという音を聴いて、一斉に頷きながら笑いが起こる）
28	S 和久井	（笑いながら納得の表情を浮かべて大きくうなずく）
29	S 和田	（笑いながら納得の表情を浮かべて大きくうなずく）
30	T	（冒頭の音を確認して）これ？今のこれ（冒頭のバンっという音）ね？
31	S 永野	（うなずく）
32	Sm	（口々に）確かに！

33	S 茂山	(納得の表情を浮かべて頷きながら、ボールが爆発し、中から何かが飛び出すようなジェスチャーをする)
34	T	確かに、うん。これが(8班の変奏3の図形を指して)こういう風にあらわしてみた。
35	S 永野	はい。
36	T	ということですが、質問してくれた人、誰でしたっけ? はい、(佐藤に向かって)今の話聞いてどう思いましたか?
37	S 佐藤	言われてみたら確かにそうだなって思っ。私の班は、ちょっとなんか、その、なんか、 隕石が落ちてくるみたいな 感じのイメージだったんですけど、なんか、8班はちょっと楽しい感じで、やっぱり人それぞれ違うんだなあって思いました。
38	S 永野	(うなずきながら聞いている)
39	T	なるほどね。

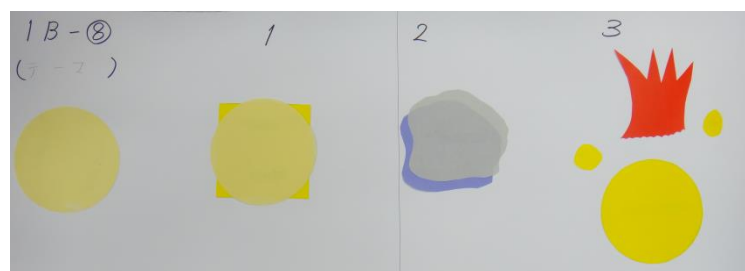


図 17：8班の図形楽譜

2. 比喩的表現の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係性

ここではまず、3S 佐藤「カツラみたいの」というユニークな発言に一気に注目が集まった。この発言をきっかけとして、クラスの子も達が、赤いギザギザの王冠のような図形に興味をもち、口々に 6S「カツラなの?」、10S「カツラ!」のようにクラス中から笑いが起こっていることから判断できる。その質問に対して、18S 永野から「ボールが爆発して中から玉が出てくる」「バ～って」「爆発みたい」という比喩的表現が生成されている。さらにそれを詳細に説明しようとする際に、23S 永野「バンって」と、ボールを前に押し出すような身体の動きを伴った擬音語も生成される。この「ボールが爆発して中から玉が出てくる」「バ～って」「爆発みたい」「バンって」が〈媒体〉となる。

そして、それは変奏3の中のどの部分のことを言っているのか、〈趣意〉を探させるために、教師は 26T「最初、バンって出てくるんだって」と CD を聴かせる。そこでは、〈趣意〉を探しながら 26T がかけた音楽⑤の CD を聴くことになる。その結果、変奏3の冒頭の f (フォルテ) で奏される低音を聴くやいなや 27Sm で一斉に笑いが起こる。それに続いて、口々に 32Cm「確かに!」と言って、多くの生徒達が対象となる音楽を特定し、なぜ永野が「ボールが爆発して中から玉が出てくる」等と言ったのかその〈趣意〉がわかるという趣旨

の発言している。さらに 37S 佐藤は、「言われてみたら確かにそうだと思う」と、自分達は隕石が落ちてくるみたいに感じたけれど、〈趣意〉がわかると説明する。

生徒達は〈媒体〉である「ボールが爆発して中から玉が出てくる」「バ～って」「爆発みたい」「バンって」という言葉や擬態語、擬音語のイメージから、それに伴う何かドーンとした質の感じ⁵⁾を〈根拠〉をして予想し、音楽を聴いている。ここで〈趣意〉を探すときの手がかりは、〈媒体〉となる言葉に対する自分のイメージである。たとえば、ここでは以前に何かが爆発するような衝撃を伴った経験等、過去の経験が想起されると推察する。

すると、変奏 3 の音楽の冒頭に〈根拠〉として予想した質の感じと近似する質を醸し出す〈趣意〉となる〔冒頭の低音が強く奏されている〕〔冒頭の低音が f（フォルテ）〕のあの部分を見つける。そこで 32Sm「確かに！」が出たのだろう。それは〔激しい衝撃みたいな感じ〕であり、〔冒頭の低音が強く奏されている〕〔冒頭の低音が f（フォルテ）〕という音楽である。それが〈趣意〉となる。ここでは〈媒体〉〈根拠〉〈趣意〉がつながったと判断できる。

したがって、ここでの〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉は以下のようになる。

〈趣意〉…〔激しい衝撃みたいな感じ〕

〔冒頭の低音が強く奏されている〕〔冒頭の低音が f（フォルテ）〕のあの部分

〈媒体〉…身体の動きを伴った言葉や擬態語「ボールが爆発して中から玉が出てくる」「爆発みたい」「バ～って」

身体の動きを伴った擬音語「バンって」

〈根拠〉…何かドーンとした質の感じ

そして、ここでの〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係は、図 18 のようになる。

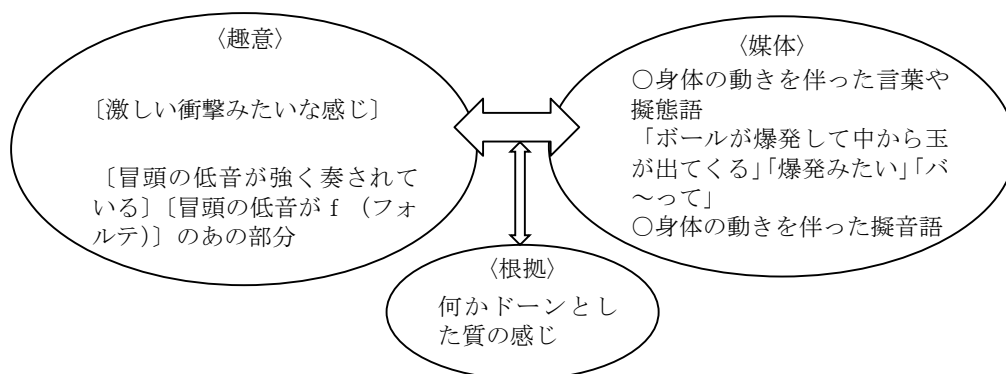


図 18：《場面 2》の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係

3. 比喩的表現と意味との関係

では、以上の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係において、意味はどのように共有されているのだろうか。

《場面2》に関しては、まずは、友だちの発言した、〈媒体〉である「ボールが爆発して中から玉が出てくる」「爆発みたい」「バ～って」という言葉や擬態語、「バンって」という身体の動きを伴った擬音語から、たとえば以前に何か爆発するような衝撃を伴った経験等、それらに関係する過去の自分自身の経験を想起する。そして、想起した経験からある特定の質の感じをよみがえらせる。

そして、それに近似した音楽の質の感じを醸し出す音楽、すなわち〈趣意〉を探すという目的で音楽を聴く。聴いてみると変奏3の冒頭のf（フォルテ）で奏される低音に意識がいく。「このことを言っているのかな」と〈根拠〉を予想しながら音楽を聴くという相互作用の状況において、予想した質と近似した質を見つけ、口々に「確かに！」と反応する。

これにより、〈趣意〉である「冒頭の低音が強く奏されている」「冒頭の低音がf（フォルテ）」のあの部分と、「激しい衝撃みたいな感じ」が共有される。すなわち「冒頭の低音が強く奏されている」という意味内容、「冒頭の低音がf（フォルテ）」という表示的意味、「激しい衝撃みたいな感じ」という感覚的意味である。ある特定の質の感じは、冒頭のf（フォルテ）で奏される低音を知覚することで識別され、「激しい衝撃みたいな感じ」として感覚的意味となる。

以上より、ここでの〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉と意味との関係を整理すると表23のようになる。

表23：《場面2》の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉と意味との関係

〈趣意〉	○「激しい衝撃みたいな感じ」という感覚的意味 ○「冒頭の低音が強く奏されている」という意味内容と「冒頭の低音がf（フォルテ）」という表示的意味	
〈媒体〉	身体の動きを伴った言葉や 擬態語	「ボールが爆発して中から玉が出てくる」「爆発みたい」「バ～って」
	身体の動きを伴った擬音語	「バンって」
〈根拠〉	〈趣意〉と〈媒体〉に共通する何かドーンとした質の感じ	

以上より、《場面2》の状況においては、「激しい衝撃みたいな感じ」という感覚的意味と、そのような感覚的意味を醸し出している「冒頭の低音が強く奏されている」という意味内容と「冒頭の低音がf（フォルテ）」という表示的意味が共有されている。このような意味共有を成立させているのが、〈趣意〉〈媒体〉の共通項となっている質の感じだといえよう。

したがって《場面2》では比喩的表現による意味共有が成立していると判断できる。

4. 比喩的表現による意味共有におけるコミュニケーションの様相

では、このような《場面2》の意味共有においてコミュニケーションがどのように起こ

っているのかみていく。

ここでは「『ボールが爆発して中から球が出てくる』『爆発みたい』『バ～って』『バンって』という〈媒体〉であらわされた音楽はどんな音楽なのか」、すなわち、「〈趣意〉となっているものが何なのか知りたい」ということがクラスの「共通問題」として設定され、問題を解決することが「共通の目的」となっているととらえることができる。

そこでは、13S 永野がその説明をしようと黒板の前に出てくると、それまで「カツラ」という発言で盛り上がっていた教室が一気に静まり返り、生徒達が永野に注目する。そして、14S 永野・16S 永野「ボール」という発言に反応して笑ったり、18S 永野の「ボールが爆発して中から玉が出てくる」「爆発みたい」「バ～って」「バンって」という発言に対し頷いたりしながら、永野の話を聴いている。これは、友だちの意見を共感的にとらえて問題を解決しようとしていると解釈できる。

そして、「行為の完成の予想」として問題解決を予想して、すなわち、〈趣意〉を探るために「音楽との相互作用」が行われている。これにより、〈媒体〉の言葉から想起した質の感じと近似した質を音楽の中に見つける。そして「冒頭の低音が強く奏されている」という意味内容と、「冒頭は低音で f（フォルテ）」という表示的意味によって識別された「激しい衝撃みたいな感じ」という感覚的意味、すなわち〈趣意〉が、「確かに！」と共有される。

さらに、37S 佐藤は自分達の班は隕石が落ちてくるみたいな感じと思ったが、「言われてみたら確かにそうだなって思って」と、永野の発言である「ボールが爆発して中から玉が出てくる」「爆発みたい」「バ～って」「バンって」に対して共感したうえで、感覚的意味、意味内容、表示的意味を共有している。

そして、これら一連の活動が、互いの発言によって作用し合い問題を解決していく「協同活動」として行われていると解釈できる。

第Ⅱ部第4章の註

- 1) 本授業実践は、筆者と松島が発表した学習指導案に基づくものである。

兼平佳枝・松島里奈（2011）「2《きらきら星変奏曲》変奏曲形式」小島律子監修『子どもが活動する鑑賞授業—音楽を聴いて図形で表現してみよう—』音楽之友社、pp.51-60

- 2) 本実践では、音源として以下の CD を使用した。

『フランスの歌〈ああ！お母さん聞いて〉による 12 の変奏曲（きらきら星変奏曲）変ホ長調 K.265』（1953）（演奏：ワルター・ギーゼキング）『モーツアルト ピアノ小品集』ワーナーミュージック・ジャパン

- 3) 全音楽譜出版『全音ピアノピース No.24 きらきら星変奏曲』KV265 W.A.Mozart より Var.X



- 4) ここでの何かギラッとした質の感じとは、本来言葉にすることができないといわれている質の感じを、論文構成上理解しやすくするために筆者が推察して記載したものである。
- 5) ここでの何かドーンとした質の感じとは、本来言葉にすることができないといわれている質の感じを、論文構成上理解しやすくするために筆者が推察して記載したものである。

第5章 《チャルダッシュ》の実践事例にみる比喩的表現による意味共有の構造

第5章では、《チャルダッシュ》を教材とした「身体表現づくり」の鑑賞授業¹⁾について分析する。

第1節 実践事例の概要

1. 授業の概要

教材とした《チャルダッシュ》²⁾は一定の終止形をもつという構造となっている。一定の終止形とは、遅い部分が完結する、つぎに速い部分が完結する、というように緩—急—緩—急を繰り返しているということである。これは、《チャルダッシュ》がハンガリーのロマ（ジプシー）の音楽（舞踊音楽）のひとつであるということが大きくかかわっている。このことから、《チャルダッシュ》は速度の変化が捉えやすい。また、2拍子である、シンコペーションが多い、という特徴ももっている。

本単元では、まず第1時の【経験】において《チャルダッシュ》の緩—急—緩—急に合わせて音楽全体を①～④の4つに区切り³⁾、生徒達に速い音楽と遅い音楽がどのようにあられるかについて、速い部分なら水色の付箋、遅い部分ならピンクの付箋をワークシートに貼らせた。すると、付箋は①ピンク、②水色、③ピンク、④水色、のようにあられることになる。そして再度音楽を聴かせ、同じピンクや水色の付箋でもそれぞれどんな感じがするかについてワークシートに書かせた後、それを発表し合う場面を設定した。つぎに、発表したような感じになるように動いてみようと呼び、遅い部分は腕を大きく横に振る動き、速い部分は駆け足、というそれぞれの基本の動きを提示した。その後は、全員で音楽全体を通して基本の動きで動いた後、どこか動きを変えたいと思ったところがあったら、変えてもよいというように促したのち、班活動に入り班で話し合いながら身体表現づくりに入らせた。

本章では、【経験】における抽出班の身体表現を見合う中間発表の場面と、【分析】においてお互いの身体表現を見合う場面を取りあげ、そこでの比喩的表現がどのように共感を通して共有されていくのかについて分析する。

2. 学習指導案

- (1) 実施時期：平成22年8月～9月
- (2) 実施校：北海道札幌市F中学校
- (3) 対象生徒：2年A組、2年B組
- (4) 授業者：筆者
- (5) 指導内容：速度
- (6) 単元名：速度の変化を感じ取って鑑賞しよう
- (7) 教材：《チャルダッシュ》作曲：モンティ、身体表現づくり
- (8) 単元目標：

- ・速度の変化に関心をもち、意欲的に身体表現づくりや鑑賞活動に取り組む。
- ・速度の変化を知覚・感受したことを基に楽曲全体を味わって鑑賞し、そのよさを他者に伝える。

(9) 指導計画：

ステップ	学習活動	時
【経 験】	○速度の変化に気をつけて《チャルダッシュ》を聴き、身体表現をつくる。	第1時 第2時
【分 析】	○つくった身体表現を見合い、気づいたことをクラスで話し合う。	第3時
【再経験】	○《チャルダッシュ》を鑑賞し、その味わいを批評文として書く。	第4時
【評 価】	○批評文を交流する。	

(10) 単元の評価規準：

観点1：音楽への関心・意欲・態度

速度の変化に関心をもち、意欲的に身体表現づくりや鑑賞活動に取り組んでいる。

【観察】

観点4：鑑賞の能力

速度の変化を知覚し、その特質を感受したことを基に楽曲全体を味わって鑑賞し、そのよさを他者に伝えている。【アセスメントシート】

3. 抽出場面

今回対象として取り上げたのは2年A組と2年B組である。ここでは比喩的表現が連続的に登場している2つの場面を取り上げる。

《場面1》は、2年B組での第2時の【経験】において、6人1組で音楽に合うと思うように身体表現をつくっていく場面の中間発表の一場面で、《場面2》は2年A組での第2時の【分析】でお互いにつくった身体表現を見合いながら、音楽に合っていると思う動きを探す場面である。

それぞれの場面での比喩的表現に着目し、どのように意味共有が行われていくのかについて分析する。

第2節 《場面1》の分析

1. 場面の状況

ここでは、音楽①における3班の前に出した両腕をだらりと下げ、それを左右に振るような身体表現が話題となり、「お化けみたいな」という比喩的表現であらわされたが何をあらわしているのかということが話題の中心となっている場面である。表24はその場面での逐

語記録である。なお、キーワードとなっている比喩的表現は、**ゴシック体**であらわしている。

表 24：《場面 1》の逐語記録

T：教師、Sm：多くの生徒達		
1	T	はい、じゃあ中間発表ね。
2	S3 班	え～！！（ざわつく）
3	T	じゃあ、今から 3 班に中間発表をしてもらいますが、①番の部分をやってもらおうと思います。①番の部分を今からやってもらうので、みなさんは見ていて、こういうところが音楽に合っていていいな～と思うところを探してください。あとから聞いてみたいと思いますので、いいところをちょっと探してみてください。音楽に合っていていいな～と思うところを探します。はい、じゃあ①番ちょっぴりからいきます。
4	S3 班	（音楽①〔5 小節目～〕が流れる。中野が円の中心に寝ている。その周りを 5 人がだらりと前に下げた両腕を左右に振って円を描くように回りながら歩く。フレーズの途中で逆回転になることがある。さらに、途中からは片手を円の中心に突出し、もう片手は音楽に合わせて左右に振る基本の動きをしながら円を描くように回りながら歩く。さらに途中のフレーズの変わり目では、中心に寝ていた中野が向くり起き上がり、他の 5 人と一緒にだらりと前に下げた両腕を左右に振って円を描くように回りながら歩く。）
5	Sm	（3 班の身体表現を見ながら、フレーズの変わり目で動きが変化するたびに歓声や笑い声が上がる。終わった後は拍手）
6	T	はい、ありがとう。じゃあ、音楽に合っていていいな～と思ったところを教えてください。 （多数の生徒が挙手。中略）
7	T	（大沢に向かって）はい。
8	S 大沢	えっと、今の班（3 班）は、音楽だったら結構暗いんですけど、その暗さが手のやつ（両腕を前にだらりと下げて左右に振る）で。
9	T	どういう手の？
10	S 大沢	手のこれ？（両腕を前にだらりと下げて左右に振る）。いや、わかんないけど、ふふふ（笑）。なんか お化けみたいな！
11	Sm	（納得して様な表情を浮かべながら）ハハハハ（笑）！
12	T	お化けみたいな （笑）！
13	S 大沢	なんか～。
14	S3 班	そうです、そうです！！
15	T	あ、そうです、そうですって言ってる（笑）。
16	S 大沢	それにピッタリで、よかったんじゃないかなって思います。
17	Sm	おお～！（拍手喝采）

18	T	はい、そうです、そうですって言ってたけど、当の本人たちは、どうしてそこ、そういう風にしたのかな？あ、ちょっと、今大沢さんが言ってくれたこと、もう1回やって見せてくれるかな？
19	S 3班	はい！
20	S 中野	寝るの？また！（笑）
21	S 佐藤	主役、主役。
22	T	大沢さん、大沢さんが合っていていいな～と思ったところが出てきたら、これって言って教えてください。（CD をかける）
23	S 大沢	（音楽①が流れると3班が身体表現をする。すかさず大沢が）これです。
24	T	これね。（3班に向かって）はい、ありがとう（音楽止める）。ここ、どうしてそういう風にしたの？
25	S 神木	え～、あの、この曲は、このところは遅いし、あと、暗いイメージがするじゃないですか。僕たちはそういう風に暗いイメージがするなって感じたので、その暗さをあらわすために、大沢さん言ってくれたみたいにお化けみたいな感じで、真ん中に中野くんを寝かせて、その、暗い雰囲気を出しました。
26	T	なるほどね。音楽が暗いな～って思ったから、そういうお化けみたいな感じにしたんですね。

2. 比喩的表現の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係性

ここではまず、3班の両腕をだらりと前に垂らし、その両腕を左右に振って円を描くように周るという身体表現が音楽に合っている理由として、10S 大沢「お化けみたいな」という比喩的表現が生成される。この「お化けみたい」が〈媒体〉となる。この大沢の意見に対しては、多くの生徒が Sm17「おお～！」と、その通りだと言わんばかりに拍手をして反応し、当該の3班の生徒達も 14S 3班「そうです！そうです！」と、どうして大沢が「お化けみたい」等と言ったのか、その〈趣意〉がわかると発言している。

そして、それは音楽①の中のどの部分のことを言っているのか〈趣意〉を確認させるために、18T が CD を聴かせながら3班に再度身体表現をさせる。その結果、音楽①が聴こえてくるとすぐに、23S 大沢「これです」と言い、対象となる音楽を特定する。24T「なんでそこ、そういう風にしたの？」と3班に問うと、25S 神木「このところ（音楽①）は遅いし、暗い感じがする」と発言し、先に見出した「お化けみたい」という〈趣意〉の中にさらに「速度の遅さ」が意識されている。

生徒達は〈媒体〉である「お化けみたい」という言葉のイメージから、それに伴う何かどんよりした質の感じ⁴⁾を〈根拠〉として予想し、音楽を聴きながら身体表現をみていると推察される。ここで〈趣意〉を探すときの手がかりは、〈媒体〉となる言葉に対する自分のイメージである。たとえば、ここではお祭りでのお化け屋敷やテレビやアニメ等での幽霊の映像等、過去の経験が想起されると推察する。

すると、音楽①の中に〈根拠〉として予想した質の感じと近似する質を感じる箇所を、23S 大沢「これです」と見つけ出す。それは「暗くてさみしい感じ」であり、「全体的に暗くゆっくり奏されている」この「音楽全体の速度の遅さ」である。それが〈趣意〉となる。ここでは〈媒体〉〈根拠〉〈趣意〉がつながったと判断できる。

したがって、ここでの〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉は以下のようになる。

〈趣意〉…「暗くてさみしい感じ」

「全体的に暗くゆっくり奏されている」この「音楽全体の速度の遅さ」

〈媒体〉…「お化けみたいな」という言葉

〈根拠〉…何かどんよりした質の感じ

そして、ここでの〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係は、図 19 のようになる。

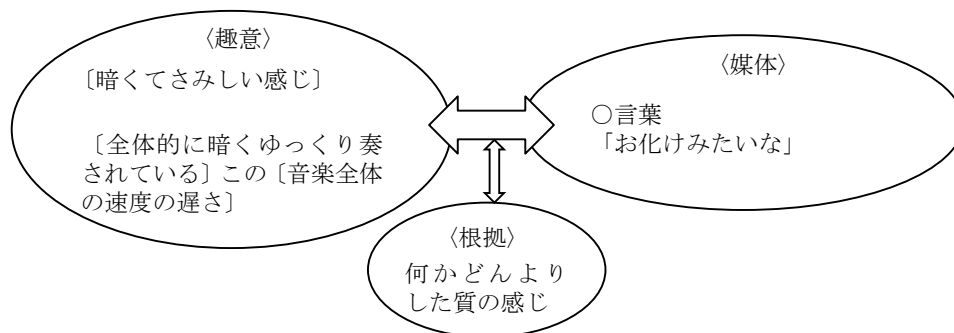


図 19：《場面 1》の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係

3. 比喩的表現と意味との関係

では、以上の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係において意味はどのように共有されているのだろうか。

《場面 1》に関しては、まずは、友だちの発言した、〈媒体〉である「お化けみたいな」という言葉から、たとえば、お祭りでのお化け屋敷で薄暗かった感じやテレビアニメ等での幽霊の映像等、それらに関係する過去の自分自身の経験を想起する。そして、想起した経験からある特定の質の感じをよみがえらせる。

そして、それに近似した質の感じを醸し出す音楽、すなわち〈趣意〉を探すという目的で音楽を聴く。聴いてみると音楽①が全体的に暗い感じでゆっくりと奏されていることに意識がいく。「このことを言っているのかな」と〈根拠〉を予想しながら音楽を聴くという相互作用の状況において、予想した質と近似した質を見つけ、「これです」と反応する。ここでは、25S 神木「ここ（①）は遅いし」と「遅い速度」ということにも気づいている。

これにより、〈趣意〉である「全体的に暗くゆっくり奏されている」この「音楽全体の速

度の遅さ]ということと、それによって醸し出される「暗くてさみしい感じ」が共有される。すなわち「全体的に暗くゆっくり奏されている」は意味内容、「音楽全体の速度の遅さ」は意味内容の表示的意味、「暗くてさみしい感じ」は感覚的意味である。ある特定の質の感じは、「全体的に暗くゆっくり奏されている」という「音楽全体の速度の遅さ」を知覚することで識別され、「暗くてさみしい感じ」として感覚的意味となる。

以上より、ここでの〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉と意味との関係を整理すると表 25 のようになる。

表 25：《場面 1》の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉と意味との関係

〈趣意〉	○「暗くてさみしい感じ」という感覚的意味	
	○「全体的に暗くゆっくり奏されている」という意味内容と「音楽全体の速度の遅さ」という表示的意味	
〈媒体〉	言葉	「お化けみたいな」
〈根拠〉	〈趣意〉と〈媒体〉に共通する何かどんよりした質の感じ	

以上より、《場面 1》の状況においては、「暗くてさみしい感じ」という感覚的意味と、そのような感覚的意味を醸し出している「全体的に暗くゆっくり奏されている」という意味内容と「音楽全体の速度の遅さ」という表示的意味が共有されている。このような意味共有を成立させているのが、〈趣意〉〈媒体〉の共通項となっている質の感じだといえよう。

したがって《場面 1》では比喩的表現による意味共有が成立していると判断できる。

4. 比喩的表現による意味共有におけるコミュニケーションの様相

では、このような《場面 1》の意味共有においてコミュニケーションがどのように起きているのかみていく。

ここでは「音楽のどんなところが『お化けみたいな』という〈媒体〉であらわされた身体表現と合っていたのか」、すなわち、「〈趣意〉となっているものが何なのか知りたい」ということがクラスの「共通問題」として設定され、問題を解決することが「共通の目的」となっているととらえることができる。

そして、「行為の完成の予想」として問題解決を予想して、すなわち、〈趣意〉を探るために「音楽との相互作用」が行われている。これにより、まずは〈媒体〉の言葉から想起した質の感じと近似した質を音楽の中に見つける。そして、「全体的に暗くゆっくり奏されている」という意味内容および「音楽全体の速度の遅さ」という表示的意味によって識別された「暗くてさみしい感じ」という感覚的意味、すなわち〈趣意〉が共有される。

さらに「全体的に暗くゆっくり奏されている」という意味内容の詳細について、25S 神木「このところは遅いし、あと、暗いイメージがする」「その暗さをあらわすために、大沢さん言ってくれたみたいにお化けみたいな感じで」のように、大沢の発言である「お化けみたいな」という発言を共感的にとらえ、さらに、自分達の知覚・感受したことと関わらせて聞

題解決をしようとしていると解釈できる。

そして、これら一連の活動が、互いの発言によって作用し合い問題を解決していく「協同活動」として行われていると解釈できる。

第3節 《場面2》の分析

1. 場面の状況

ここでは、音楽①における2班の身体表現において「ガクツと」「よろける」という比喩的表現であらわされた感じが何をあらわしているのかということが話題の中心となって、それらに加えて「悲しみに打ちひしがれている」という比喩的表現が生成されている場面である。表26はその場面での逐語記録である。なお、キーワードとなっている比喩的表現は、**ゴシック体**であらわしている。

表26：《場面2》の逐語記録

S：生徒、T：教師、Sm：多くの生徒達	
51 S	(音楽①〔5小節目～〕がかかると、1・2班が中央で身体表現をする。他の班は壁側からみる。発表が終わると全員拍手)
52 T	はい、ありがとうございます。その場に座ってください。この部分が音楽に合っていていいな～と思ったところを教えてください(多数の生徒が挙手)。はい、順番に行きます。まず、どうぞ。
53 S 三浦	2班の、なんか、こう、なんか、 ガクツと (ジェスチャーをして)なりながら基本の動きをやっているところが。
54 T	①②③④のどこですか？
55 S 三浦	①番の、よろけながらやっているところが、音楽の 重く悲しい 雰囲気と結構合っていていいなと思いました。
56 Ss	(笑いながら三浦の話を聞いている)
57 T	なるほど。(2班に向かって)ちょっとそこ、もう1回やってみて。はい、立ちます。今、指摘してくれたところ、①番のところですね。もう1回やってみてください。合ってるな～って思ったところね。
58 S 2班	(音楽①〔5小節目～〕に合わせて動く。前半のルバートの多い部分〔6小節目や10小節目〕はよろけて、中盤〔14小節目～〕のテンポが定まっているところはよろけない。) ここはならない(よろけない)のね。 (後半〔18小節目、19小節目〕のルバートやポルタメントのところで、また大きくよろけるような動きになる)。 また(よろけるようになる)なる。 (多くの生徒が納得した表情でその動きをみながら笑っている。)

59	T	いまのところ、そこ、どうしてそういう風にしたのかな？
60	S 一戸	さっき（三浦が）言ってくれたように、なんか暗くて悲しみに打ちひしがれている感じだったので、悲痛というものを表現しました。
61	T	なるほど、全身で 悲痛 を表現したんですね。でもね、よろけるところと、よろけないところがあったじゃないですか。どうしてそこでそういう風に分けたのかな？
62	S 一戸	なんかその、音楽的なことはわかんないんですけど、感じた曲調が、よろけない場所は、少しでも明るさが残ってて、ちょっと光が出てる感じだったので、ちゃんとやって、 <u>ヘロヘロ</u> のところは、 <u>ほんとに暗くて何も見いだせない</u> 感じが伝わってきたので、よりました。
63	T	よりました（笑）。
64	Sm	（多くの生徒が笑う。ここでの一戸と教師のやりとりを真剣に聞いている。）
65	T	はい、どうもありがとう。今のところ、もう1回やってくれる？ちょっとみんな聴いてみて。よろけたところとよろけないところ、何が違うかな？よろけるところは ホントに悲痛 な感じって言ってたけど、よろけないところはその中でもちょっと明るい感じって言ってただけど。
66	S 2 班	（再度音楽①〔5小節目〜〕に合わせて動く。）
67	Ss	（2班の動きをみながら、ざわざわと気づいたことを話し出す）
68	T	はい、見ていて気付いたところないかな？（多数挙手）はい、どうぞ。
69	斉藤	はい、私が見ていて気付いたのは、 <u>テウ〜ンって</u> （腕を上から下に下げるようなジェスチャー付きで）下がるときによろけてるような気がしました。
70	Ss	（頷いている生徒がみられる）
71	T	なるほど。 <u>テウ〜ンって</u> （腕を上から下に下げるようなジェスチャー付きで）下がるときによろけてるような気がしましたっていうことですが、実際そうだったのかな？
72	S 2 班	（うなずく）
73	T	<u>テウ〜ンって</u> （腕を上から下に下げるようなジェスチャー付きで）下がるところが、ものすごく 悲痛 な感じがしたんだね？よろけるくらい 悲痛 な感じがする。実はですね、これ、ヴァイオリンで演奏してるんですけど、 <u>テウ〜ンって</u> （腕を上から下に下げるようなジェスチャー付きで）下がるような、斉藤さんが言ってくれたこれね、ポルタメントっていうヴァイオリンの奏法なんですね。 <u>テウ〜ンって</u> （腕を上から下に下げるようなジェスチャー付きで）下がるっていうね。このポルタメントのところで、 <u>ものすごく悲痛</u> な感じがしたんだね。なるほど。
74	Sa	（拍手）

2. 比喩的表現の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係性

ここではまず、53S 三浦「ガクッとなる」、55S 三浦「重く悲しい」という比喩的表現が生成される。この「ガクッとなる」という身体の動きを伴った擬態語と、「重く悲しい」という言葉が〈媒体〉となる。それは、よろけながら身体表現を行うところだという。

そして、その部分は音楽①の中のどの部分のことを言っているのか〈趣意〉を探させるために、教師は 57T で CD を聴かせながら 2 班に再度身体表現をさせる。そこでは、58S 2 班にあるように、多くの生徒が納得した表情でその動きを見ながら笑っている。その後、59T「どうしてそういう風にしたのかな？」と 2 班に問うと、60S 一戸「今（三浦が）言ってくれたみたいに」と、どうして三浦が「ガクッとなる」「重く悲しい」と言ったのか、その〈趣意〉がわかると発言している。そして、「暗くて悲しみに打ちひしがれている」「悲痛」という比喩的表現で〈趣意〉の説明を続ける。

2 班の生徒達は、〈媒体〉である「ガクッとなる」「重く悲しい」という言葉のイメージから、それに伴う何かどんよりした質の感じを〈根拠〉をして予想し、さらに、自分達がそこで感じ取っていた質の感じと照合し音楽を聴きながら身体表現を行っていると考えられる。ここで〈趣意〉を探すときの手がかりは、〈媒体〉となる言葉に対する自分のイメージである。たとえば、ここでは悲しいことがあった時の状況等、過去の経験が想起されると推察する。

すると、音楽①のなかに〈根拠〉として予想した質の感じおよび自分達が感じ取っていた質の感じと近似した質を感じる箇所を、60S 一戸「暗くて悲しみに打ちひしがれている」「悲痛」と確認する。他の生徒達も、58S 2 班にあるように、その動きを納得するように笑いながら見ている。それは「悲痛な叫びみたいな感じ」であり、「音が揺れ動いている」あの部分のことである。それが〈趣意〉となる。以上より、ここでは〈媒体〉〈根拠〉〈趣意〉がつながったと判断できる。

したがって、ここでの〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉は以下のようになる。

〈趣意〉…「悲痛な叫びみたいな感じ」

「音が揺れ動いている」あの部分

〈媒体〉…身体の動きを伴った擬態語「ガクッとなる」

「重く悲しい」という言葉

〈根拠〉…何かどんよりした質の感じ

そして、ここでの〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係は、図 20 のようになる。

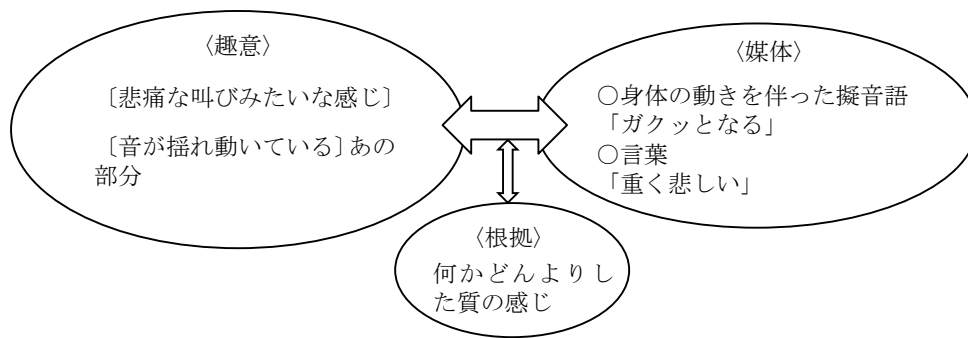


図 20：《場面 2》の前半の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係

つぎの段階では、教師は 2 班に 61T「よろけるとよろけないところは、どういう風に分けたのか」と問う。すると、62S 一戸から、よろけるとところは「へろへろ」「ほんとに暗くて何も見いだせない」という比喩的表現が生成される。これは、当初の「ガクッとなる」「重く悲しい」の他、60S 一戸「暗くて悲しみに打ちひしがれている」「悲痛」を分節化したものとなっている。この「へろへろ」「ほんとに暗くて何も見いだせない」が〈媒体〉となる。

そして、〈趣意〉を探させるために、教師が 65T「よろけたところとよろけないところ、何が違うかな?」と言って、再度 CD をかけて 2 班に身体表現をさせる。すると、69S 斉藤「テウ〜ンって下がるときによろけてる」と、「テウ〜ンって」とう身体の動きを伴った擬音語が生成される。2 班の生徒達もこの斉藤の発言に、その通りだというように頷いて反応している。70Ss のように、他にもそれを頷いて聞いている生徒がみられる。ここでは、先に見出した [音が揺れ動いている] あの部分という〈趣意〉の中にさらに [なめらかに下降する音色はポルタメント⁵⁾] ということをつまみつけていると推察できる。

以上のように、ここでは〈媒体〉〈根拠〉〈趣意〉がつながり、〈趣意〉が共有されたと判断できる。

したがって、ここでの〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉は以下のようになる。

- 〈趣意〉… [悲痛な叫びみたいな感じ]
[音が揺れ動いている] あの部分の [なめらかに下降する音色はポルタメント]
- 〈媒体〉… 「ほんとに暗くて何も見いだせない」という言葉
擬態語「へろへろ」
身体の動きを伴った擬音語「テウ〜ンって」
- 〈根拠〉… 何かどんより重苦しい質の感じ

そして、ここでの〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係は、図 21 のようになる。

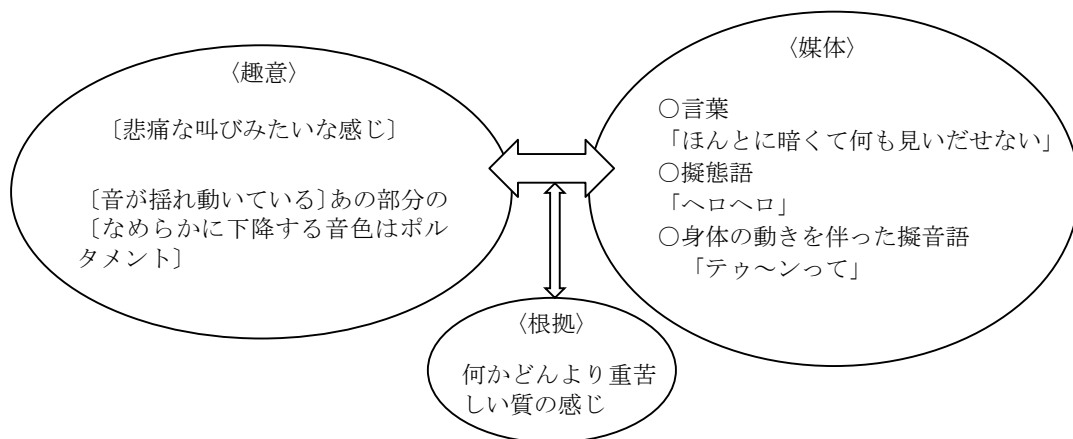


図 21：《場面 2》の後半の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係

3. 比喩的表現と意味との関係

では、以上の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係においては意味とはどのように共有されているのだろうか。

《場面 2》の前半に関しては、まずは、友だちの発言した、〈媒体〉である「ガクッとなる」という身体の動きを伴った言葉やという言葉から、たとえばここでは自分が悲しいことがあった時の状況等、それらに関係する過去の自分自身の経験を想起する。そして、想起した経験からある特定の質の感じをよみがえらせる。

そのうえで、2 班の生徒達はそれに近似した音楽の質の感じを醸し出す音楽、すなわち〈趣意〉を探するという目的で音楽を聴きながら身体表現を行い、他の生徒達は音楽を聴きながら 2 班の身体表現をみる。すると音楽①の「音が揺れ動いている」あの部分に意識がいく。「このことを言っているのかな」と〈根拠〉を予想しながら音楽を聴くという相互作用の状況において、予想した質と近似した質を見つけ、一戸「今（三浦が）言ってくれたみたい」と反応する。

これにより、〈趣意〉である「音が揺れ動いている」あの部分ということと、それによって醸し出される「悲痛な叫びみたいな感じ」が共有される。すなわち「音が揺れ動いている」というのは意味内容であり、「悲痛な叫びみたいな感じ」は感覚的意味である。ある特定の質の感じは、全体的に暗い雰囲気を知覚することで識別され、「悲痛な叫びみたいな感じ」として感覚的意味となる。

以上より、ここでの〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉と意味との関係を整理すると表 27 のようになる。

表 27：《場面 2》前半の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉と意味との関係

〈趣意〉	<ul style="list-style-type: none"> ○ 「悲痛な叫びみたいな感じ」という感覚的意味 ○ 「音が揺れ動いている」という意味内容
------	---

〈媒体〉	身体の動きを伴った言葉	「ガクッとなる」
	言葉	「重く悲しい雰囲気」
〈根拠〉	〈趣意〉と〈媒体〉に共通する何かどんよりした質の感じ	

つぎに《場面2》の後半に関しては、比喩的表現は、さらに身体表現と音楽のかかわりの詳細をあらわすような「ほんとに暗くて何も見いだせない」という言葉や擬態語「へろへろ」に変化していく。

そして、よろけてるところとよろけてないところの違いは音楽のどこにあるのか、〈趣意〉を探するという目的で、再度音楽①を聴きながら身体表現をみる。すると、69S 斉藤「テウ～ンって下がるときによろけてる」のように、さらに、身体の動きを伴った擬音語「テウ～ンって」が生成され、音楽①の中の「音が揺れ動いている」あの部分のポルタメントに意識が向く。「このことを言っているのかな」と〈根拠〉を予想しながら音楽を聴くという相互作用の状況において、予想した質と近似した質を見つけ、70Ssのように数名の生徒達も斉藤の言っていることがわかるという反応を示している。

これにより、先に共有していた感覚的意味と併せて、〈趣意〉である「音が揺れ動いている」という意味内容と、「なめらかに下降する音色はポルタメント」という表示的意味が共有される。

以上より、ここでの〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉と意味との関係を整理すると表28のようになる。

表28：《場面2》後半の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉と意味との関係

〈趣意〉	○「悲痛な叫びみたいな感じ」という感覚的意味 ○「音が揺れ動いている」という意味内容と「なめらかに下降する音色はポルタメント」という表示的意味	
〈媒体〉	言葉	「ほんとに暗くて何も見いだせない感じ」
	擬態語	「へろへろ」
	身体の動きを伴った擬音語	「テウ～ンって」
〈根拠〉	〈趣意〉と〈媒体〉に共通する何かどんより重苦しい質の感じ	

以上より、《場面2》の状況においては、「悲痛な叫びみたいな感じ」という感覚的意味と、そのような感覚的意味を醸し出している「音が揺れ動いている」という意味内容および「なめらかに下降する音色はポルタメント」という表示的意味が共有されている。このような意味共有を成立させているのが、〈趣意〉〈媒体〉の共通項となっている質の感じだといえよう。

したがって《場面2》では比喩的表現による意味共有が成立していると判断できる。

4. 比喩的表現による意味共有におけるコミュニケーションの様相

では、このような《場面2》の意味共有においてコミュニケーションがどのように起きているのかみていく。

ここでは「音楽のどんなところが『ガクッとなる』『重く悲しい』という〈媒体〉であらわされた身体表現と合っていたのか」、すなわち、「〈趣意〉となっているものが音楽の何なのか知りたい」ということがクラスの「共通問題」として設定され、問題を解決することが「共通の目的」となっているととらえることができる。そして、「行為の完成の予想」として問題解決を予想して、すなわち、〈趣意〉を探るために「音楽との相互作用」が行われている。これにより、60S 一戸は「今（三浦が）言ってくれたみたい」と、三浦の「ガクッとなる」「重く悲しい」という比喩的表現に追加して、「へろへろ」とか「ほんとに暗くて何も見いだせない」のよう発言する。三浦の発言を共感的にとらえていると解釈できる。ここでは、「音が揺れ動いている」という意味内容によって識別された「悲痛な叫びみたいな感じ」という感覚的意味、すなわち〈趣意〉が、「さっき（三浦が）言ってくれたみたい」と共有される。

さらに、65Tの教師の投げかけにより、よろけてるところとよろけてないところの違いは何かを明らかにするために問題が作り替えられる。「音楽のどんなところをとらえて、よろけてたり、よろけてなかったりしているのか」ということがクラスの新たな「共通問題」として設定され、「行為の完成の予想」として問題解決を予想して、すなわち、〈趣意〉を探るために「音楽との相互作用」が行われている。そこでは、教師と一戸のやりとりを真剣に聞き、その上で音楽を聴きながら身体表現を観察することで、その特徴に多くの生徒が気づき挙手している。以上から、2班の表現の意図を共感的にとらえて問題解決をしようとしていると解釈できる。

その中の 69S 斉藤「テッ〜ンって下がるところでよろけてると思います」という発言に対して 70Ss・72S 2班のように頷く生徒の姿が見られる。「音が揺れ動いている」という意味内容と「なめらかに下降する音色はポルタメント」という表示的意味によって識別された「悲痛な叫びみたいな感じ」という感覚的意味、すなわち〈趣意〉が共有されていると解釈できる。

そして、これら一連の活動が、互いの発言によって作用し合い問題を解決していく「協同活動」として行われていると解釈できる。

第5章の註

- 1) 本実践は、平成 22 年度科学研究費補助金（奨励研究：課題番号 22908011）を受けて取り組んだものである。

なお、本実践の詳細は、以下の論文にさらに詳しい。

兼平佳枝・浜坂幸江（2011）『『構成活動』としての〈身体表現づくり〉を取り入れた鑑賞授業』『学校音楽教育研究』Vol.15, pp.99-106

2) 本実践では、音源として以下の CD を使用した。

『チャルダッシュ』(2003) (演奏：千住真理子) 『カンタービレ 〈歌うように〉』東芝 EMI

3) 以下の小節数は、溝部国光解説 (2007) 『バイオリンレパートリー 千住真理子／G 線上のアリア』より「チャルダッシュ」ヤマハミュージックメディアによる。

①：1～21 小節、②：22～53 小節、③：54～85 小節、④：86 小節～最後

今回は、①の 5 小節目以降を身体表現づくりの対象とした。

4) ここでの何かどんよりした質の感じとは、本来言葉にすることができないといわれている質の感じを、論文構成上理解しやすくするために筆者が推察して記載したものである。

5) 千住真理子・山洞智監修 (2007) 「チャルダッシュ」『バイオリンレパートリー』ヤマハミュージックメディア

下の楽譜の 2 小節目の冒頭 (F→B^b)、3 小節目の冒頭 (E→A) と同じく 3 小節目の最後の 2 音 (C→B^b) の下行音型の部分がポルタメントで演奏されている。



第Ⅱ部のまとめ

第Ⅱ部では、第1章から第5章において、小学校高学年および中学校音楽科の授業実践では比喩的表現による意味共有がどのように表われるかを具体的にみてきた。

分析結果は以下ようになった。

1. 比喩的表現

比喩的表現の理論では、3つの要素の関係は、〈媒体〉(比喩的な言語)を手がかりとして〈根拠〉を基に、〈趣意〉を探することで〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉との関係性を理解するというものであった(図22)。

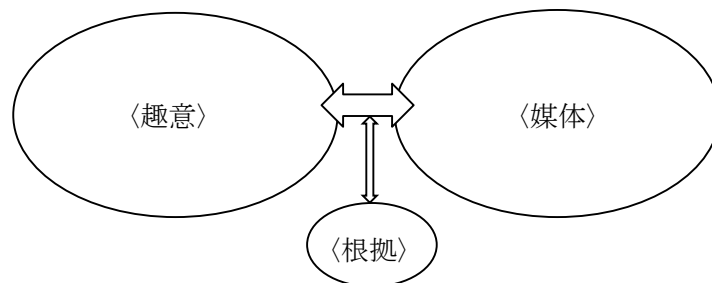


図22: 比喩的表現の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係

そして、事例1～事例5の分析の結果より、実践事例では〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係は図23のようになっていることがわかった。

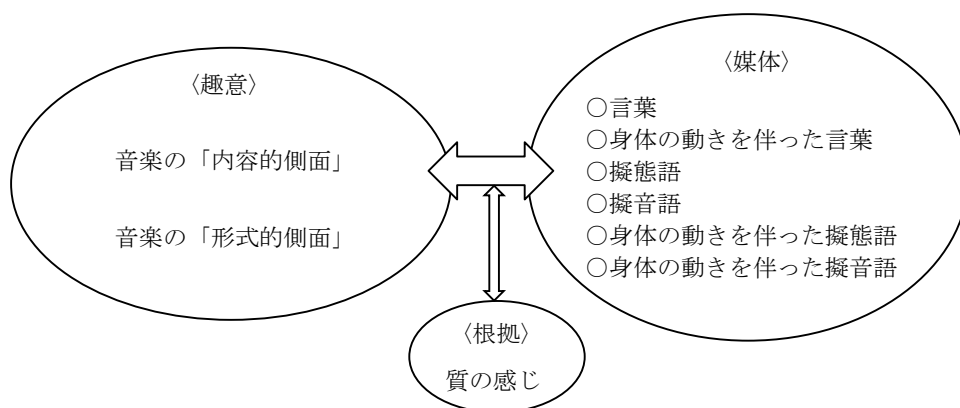


図23: 実践事例にみる比喩的表現の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係

〈媒体〉は、相互作用の初期段階では、「インド」「蛇使い」「太陽」「名残」のような、モ

ノや事象を表す単語であることが多かった。そのような単語的な言葉は、次第に擬音語になったり、身体の動きを伴う言葉になったりというように変化していく。単語的な言葉と擬音語や身体の動きを伴う言葉が同時に出てくる場合もあるが、多くの場合は単語的な言葉のイメージが分節化したものとして、「バンって」「バ〜って」というような擬音語や身体の動きを伴った言葉等が生成されていった。

〈趣意〉は、実践分析の結果、学習者が相互作用の対象とする音楽の「内容的側面」だけでなく「形式的側面」も含まれるものとなっていた。相互作用の初期段階では、「形式的側面」が知覚されると同時に「内容的側面」が感受されている。そして、さらに擬音語や身体の動きを伴った言葉が生成されることにより、相互作用の対象とする音楽が焦点化されていった。たとえば、事例1《ペルシャの市場にて》の場合でいうと、当初は〔インドみたいな感じ〕を醸し出す〔笛でくねくねと奏されている〕あの部分だったものが、「ピロピロピロピロ〜」「ルルルル〜」っていう感じのする〔笛でくねくねと奏されている〕あの部分の〔上行下行する旋律を奏しているのは笛の音色〕というようになっていった。つまり、対象とする音楽の詳細まで知覚・感受されるようになっていった。

そして、このような〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係の理解により意味共有を成立させる要因となっているのは、どの事例の場合も、一貫して〈趣意〉と〈媒体〉の共通項となっている質の感じであった。

2. 意味共有

つぎに、実践分析では、比喩的表現の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉と意味とのかかわりはどうなっていたか。図であらわすとつぎのようになる（図24）。

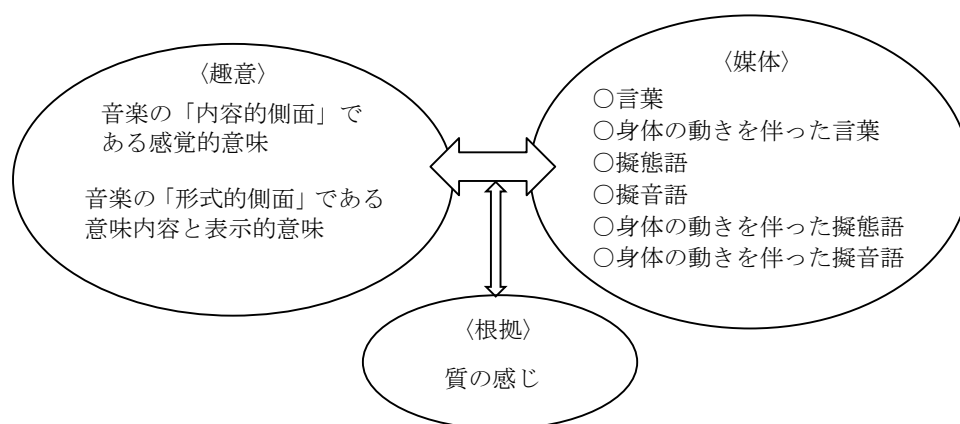


図24：実践事例にみる比喩的表現の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉と意味の関係

まずは、〈媒体〉である言葉から、それらに関係する過去の自分自身の経験を想起する。そして、想起した経験からイメージによってある特定の質の感じをよみがえらせる。

そして、それに近似した音楽の質の感じを醸し出す音楽、すなわち〈趣意〉を探するという目的で音楽を聴く。聴いてみると、音楽の中に予想したものと近似する質を感じ取り、そのような質を醸し出している〔あの部分〕という「形式的側面」に意識がいく。「このことを言っているのかな」と〈根拠〉を予想しながら音楽を聴くという相互作用の状況において、音楽の〔あの部分〕に予想した質と近似した質を見つける。

これにより、〈趣意〉である音楽の〔あの部分〕の「形式的側面」、すなわち、意味内容や表示の意味が共有される。ここで、ある特定の質の感じは、音楽の〔あの部分〕を知覚することで識別され、感覚の意味となる。このような意味共有を成立させているのが、〈趣意〉〈媒体〉の共通項となっている〈根拠〉である質の感じだといえよう。

3. コミュニケーション

上記の比喩的表現による意味共有をコミュニケーションの次元からみると、実践分析には新たに2点がみえてきた。1点目は、コミュニケーションの過程が問題解決の過程となっていることである。2点目は、それが共感的なコミュニケーションであるということである。

まずは、コミュニケーションの過程が問題解決の過程となっているという点である。

比喩的表現による意味共有が実現している状況においては、まず、「比喩的表現の〈媒体〉であらわされた音楽はどんな音楽なのか」、すなわち、「〈趣意〉となっているものが何なのか知りたい」ということがクラスの「共通問題」として設定され、問題を解決することが「共通の目的」となっているととらえることができる。

その後、共通の目的の達成のために「行為の完成の予想」として問題解決を予想することになる。すなわち、〈趣意〉を探るために「音楽との相互作用」が行われている。

そして、これにより、まずは〈媒体〉の言葉から想起した質と近似した質を音楽の中に見つけ、意味内容すなわち〈趣意〉が理解される。これにより、詳細な意味内容が共有され、それにラベルが貼られることにより表示の意味となり、感覚の意味との二重機能をもつ意味が共有されることが、問題が解決されることになっていた。

そして、これら一連の活動が、互いの発言によって作用し合い問題を解決していくという「協同活動」として行われている。

以上を図 25 としてあらわした。

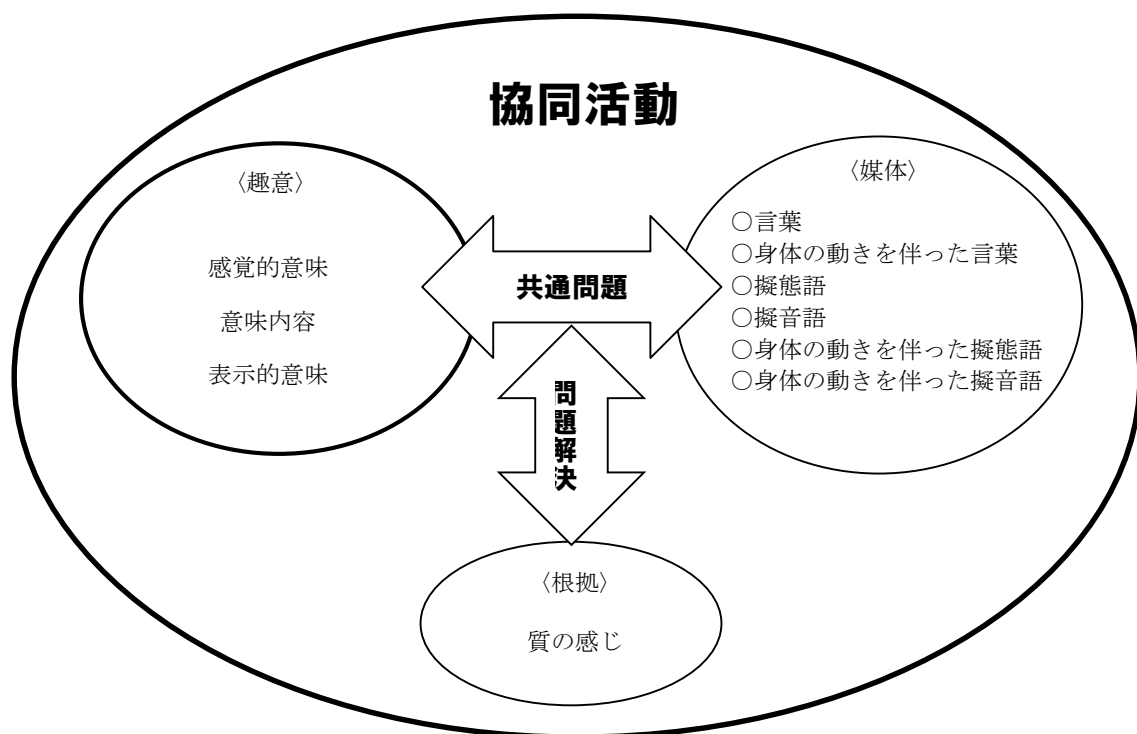


図 25 : 比喩的表現による意味共有におけるコミュニケーション

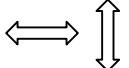
つぎに、コミュニケーションの内容が共感的なコミュニケーションであるということである。

学習者は、〈媒体〉の背景に隠されている〈趣意〉を探るために「音楽との相互作用」が行う。その際、他者の意見を共感的にとらえて質を想像している。それは、学習者各自が、他者の意見が「共通の問題」を解決する手がかりとなるかもしれないととらえているからだと推察される。

たとえば、事例1《ペルシャの市場にて》の場合であれば、〔インドみたいな感じ〕という感覚的意味を生み出すような音楽はどんな音楽だろうかということがクラスの〔共通の問題〕となっている場面があった。そこで、音楽③の部分聴いた早苗が「ピロピロピロ～」と、周りの友達に「ほら、笛の旋律が聴こえるでしょ！」と言わんばかりに音楽に合わせて擬音語を口ずさむ。すると、それを聴いた子ども達が「笛、笛」と、早苗の意見を共感的にとらえて同意し、協力的に反応している。つまりここでは、クラスの子供達は、早苗による擬音語「ピロピロピロ～」が「共通の問題」を解決する手がかりになるかもしれないと考えて、「何かオリエンタルな質の感じ」を予想していると推察される。それ故に、音楽を聴くやいなや「笛、笛」「そうそうそうそう！」のような反応が出たと考えられる。

事例2《ファランドール》の場合であれば、グリンピースのような黄緑の丸い図形であらわされた図形は何を意味しているのかということが話題となっている。ここでの「共通の問題は」〔消えてなくなるような感じ〕という感覚的意味を生み出すような音楽はどんな音楽

だろうか、ということであった。そこで、音楽⑤を聴いてみると、「（グリンピースが）あった！」と、多くの生徒達が竹本の意見に同意する。そして堂道は「Aの旋律がじわじわとなくなって」のように、竹本による「名残」「バ～って」の言葉と同義として「じわじわと」という擬態語を使い、竹本の意見を共感的にとらえて協力的に反応している。つまりここでは、クラスの生徒達は、竹本による「名残」「バ～って」という言葉が「共通の問題」を解決する手がかりになるかもしれないと考えて、「何かスーッとした質の感じ」を予想していると推察される。それ故に、音楽を聴くやいなや「あった！グリンピース、あった！」のような反応が出たと考えられる。

つまり、図 25 における矢印（) は、共感を伴って機能しているのである。

終章 音楽科授業における比喩的表現による意味共有の論理

終章の目的は、第Ⅰ部の理論研究と第Ⅱ部の授業分析の結果を関連付けて、音楽科授業における比喩的表現による意味共有の論理を、構造・過程・特質の観点から構築することである。

第1節では、これまでの第Ⅰ部の理論研究、第Ⅱ部の実践研究における各章についての内容について総括する。第2節では、音楽科授業における比喩的表現による意味共有の論理を、構造・過程・特質の観点から導出する。第3節では、音楽科教育への示唆と今後の展望について述べる。そして、第4節では、今後の課題について述べる。

第1節 各章の総括

本研究では、音楽科授業における比喩的表現による意味共有を実現する授業構成の論理を導出するために、第Ⅰ部において基礎理論を、第Ⅱ部において実践研究を行い、終章において論理構築を行う。論文構成は、以下の通りである。

第Ⅰ部 音楽科授業における比喩的表現による意味共有に関する基礎理論

第1章 デューイにおける意味共有および教育における比喩的表現に関する関連研究の概観

第2章 デューイにおける意味共有

第3章 比喩的表現による意味共有

第4章 音楽科授業における比喩的表現による意味共有

第Ⅰ部のまとめ

第Ⅱ部 実践事例にみる比喩的表現による意味共有

序章 分析の目的・視点・方法

第1章 《ペルシャの市場にて》の実践事例にみる比喩的表現による意味共有

第2章 《ファランドール》の実践事例にみる比喩的表現による意味共有

第3章 《水の楽器づくり》の実践事例にみる比喩的表現による意味共有

第4章 《きらきら星変奏曲》の実践事例にみる比喩的表現による意味共有

第5章 《チャルダッシュ》の実践事例にみる比喩的表現による意味共有

第Ⅱ部のまとめ

終章 音楽科授業における比喩的表現による意味共有の論理

第1節 各章の総括

第2節 音楽科授業における比喩的表現による意味共有の論理

第3節 音楽科教育への示唆と展望

第4節 今後の課題

以下、音楽科授業における比喩的表現による意味共有の論理の構築に至るまでの各章で明らかにしてきたことを整理する。

1. 第I部の総括

第I部の目的は、デューイにおけるコミュニケーション論を基盤として、比喩的表現による意味共有の構造を明らかにし、音楽科授業における比喩的表現による意味共有に関する基礎理論について究明することであった。

第1章では、デューイにおける意味教諭に関する関連研究、および、教育における比喩的表現に関する関連研究について概観した。

意味共有に関する関連研究では、デューイにおける意味共有の特徴としてつぎの3点を見出した。

1点目は、目的達成に向けて他者と協力して行う協同行為としてのコミュニケーションであること、2点目は、コミュニケーションを通して共有される意味は、状況特徴づける感覚的意味と、それが表示となった表示的意味の二重機能をもつということ、3点目は、意味の源は有機体と環境との相互作用の状況に生じる質（quality）にあり、有機体が感受性（sensitivity）の働きによって状況の質を識別し、質の感じとして受容するところに意味が生成されるということである。

一方、教育における比喩的表現に関する関連研究では、学習者が表出する比喩的表現は教師および学習者間のコミュニケーションの過程で用いられ、学習者の教科内容にかかわる概念形成に機能するものとして捉えられている。

第2章では、デューイにおける意味共有とは何かを明らかにした。

デューイにおける意味とは、状況の独特の質に根源をもつもので、感覚的意味と表示的意味の二重機能をもつものである。感覚的意味は、人間が無意識に感じ取った質の感じが質として認識されるものである。表示的意味は、感覚的意味が何かの事物や事象における使用にかかわるものとして生じた意味内容が符号化されたものである。このように、感覚的意味と表示的意味という二重機能をもちシンボル（symbol）となった意味は、客観的概念となり、直接経験から離れて新たな相互作用を生むことが可能なものとなる。

意味共有の方法はコミュニケーションであった。デューイのコミュニケーションとは、ただ言葉をやりとりするだけのことなく、共通の目的をもつ人々がお互いに協力して環境との相互作用に参加し、行為の完成を予想して協同活動を行うというものとなる。

以上より、デューイにおける意味共有とは、コミュニケーションによって、複数の人々が他者と共通の意味を所有することだととらえられる。

第3章では、比喩的表現による意味共有について明らかにした。

比喩的表現および比喩的表現が生成される要因について調べたうえで、比喩的表現による意味共有について検討した。

比喩的表現とは、ある対象を別のものにたとえて表す言語表現（擬音語や擬態語を含む）のことである。比喩的表現を理解するためには、〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の3つの要素の関係性を、イメージを通して理解することが求められる。このような比喩的表現が生成される要因は、何らかの体験によって自己の内部に生じた、はっきりしない心情や感覚を他者と共有したいという欲求にある。

このような比喩的表現による意味共有とは、コミュニケーションによって〈媒体〉＝比喩的な言語を手がかりとすることで〈根拠〉＝質の感じを基に、〈趣意〉＝感覚的意味・表示的意味を探して、〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係性を、イメージを通して理解し、人々が意味を共通に所有することとなる。

第4章では、音楽科授業における比喩的表現による意味共有について明らかにした。

音楽科授業における意味共有とは、コミュニケーションによって、学習者が他者と共通の意味を所有することである。そこでは、感覚的意味が強調される。

音楽科授業における経験、すなわち、音楽的経験における認識の対象は質である。そのため学習者は、音楽の「形式的側面」である音楽の諸要素とその構造を知覚し、「形式的側面」によって醸し出される「内容的側面」である質を感受することで意味が生成していくことになる。つまり、音楽的経験では、音楽の「形式的側面」を知覚し、「内容的側面」を感受することが、音楽的経験における意味となる。

一方、音楽科授業において生成される比喩的表現は、音楽の「内容的側面」である質が言語化されているという点にその特性をもつ。そして、音楽から感受した質である「内容的側面」を他者に伝えたい、理解してもらいたいという欲求によって、意味を共有するコミュニケーションのプロセスに生成される。

以上より、音楽科授業における比喩的表現による意味共有は、比喩的表現による意味共有と同じ定義となるが、そこでは、①コミュニケーションにおける相互作用の対象が音や音楽であること、②感覚的意味が強調されること、にその特徴をもつ。

2. 第Ⅱ部の総括

第Ⅱ部の目的は、授業という実践の場において、比喩的表現による意味共有がどのような状況で実現されるのかを具体的に明らかにすることである。

筆者が構想・実践した小学校6年生から中学校2年生の音楽科授業実践（内2事例につい

ては、実践者は筆者ではない）より（表 29）、比喩的表現による意味共有が行われていると予想する場面を抽出する。そして、第Ⅰ部から導いた理論的枠組みに拠って分析視点を設定し、実践レベルにおける比喩的表現による意味共有の状況を明らかにする。そして分析結果を第Ⅰ部の理論と照合し、終章の理論構築につなげることにした。

表 29：分析対象とした実践事例

番号	学年	分野	教材	指導内容
事例 1	小学校 6 年生	鑑賞	《ペルシャの市場にて》	イメージと音楽の構成要素
事例 2	中学校 1 年生	鑑賞	《ファランドール》	2 つの旋律の反復と変化
事例 3	中学校 1 年生	創作	水、水の音色を使った創作活動	音色
事例 4	中学校 1 年生	鑑賞	《きらきら星変奏曲》	変奏曲形式
事例 5	中学校 2 年生	鑑賞	《チャルダッシュ》	速度

第Ⅱ部の序章では、まず上記の分析対象を示した。つぎに、本研究で思春期の学習者の授業を分析対象とした理由について述べた。その理由は、11、12 歳からの思春期の音楽的発達の特徴として、感情を抽象化できるようになり、音楽でフィーリングや感情を表現しようとするようになるとされているからである。感情を抽象化できるという観点から言えば、音楽だけでなく、言葉による表現も同様であると考えられる。

つぎに、比喩的表現による意味共有の成立が予想される場面を実践記録から抽出するための基準を提出した。第Ⅰ部で導いた、比喩的表現による意味共有の成立条件は、以下の 3 点であった。

- (1) 学習者間でコミュニケーションが行われている。
- (2) 学習者が比喩的表現の〈媒体〉〈根拠〉〈趣意〉の 3 要素を関係づけている。
- (3) 学習者が感覚的意味と表示的意味の二重の機能をもつものとしての意味を共通に所有している。

これら 3 点にかかわる具体の姿を例示し、抽出基準とした。

第Ⅰ部から導いた理論的枠組みに拠って分析視点を設定した。比喩的表現による意味共有は「比喩的表現」「意味共有」「コミュニケーション」の 3 つの次元で語られるものであるため、各々の次元において以下の分析視点を導き出した（表 30）。

表 30：分析視点

(1)	比喩的表現	〈媒体〉〈趣意〉〈根拠〉はどう関係づけられているのか
(2)	意味共有	〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉と意味にかかわる質の感じ、感覚的意味、意味内容・表示的意味はどのように共有されているのか
(3)	コミュニケーション	「共通の目的」「行為の完成を予想」「音楽との相互作用」「協同活動」はどのように起こっているのか

第Ⅱ部の第1章～5章では、小学校6年生～中学校2年生の音楽科授業（創作1、鑑賞5）における抽出場面を、表1の視点で分析した。

第Ⅱ部のまとめとして、各実践事例の分析結果を総括し、音楽科授業における比喩的表現による意味共有について、視点（1）～（3）に沿ってまとめた。

まず、事例1～事例5の分析の結果より、実践事例では視点（1）比喩的表現の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係は、図26のようにになっていることがわかった。

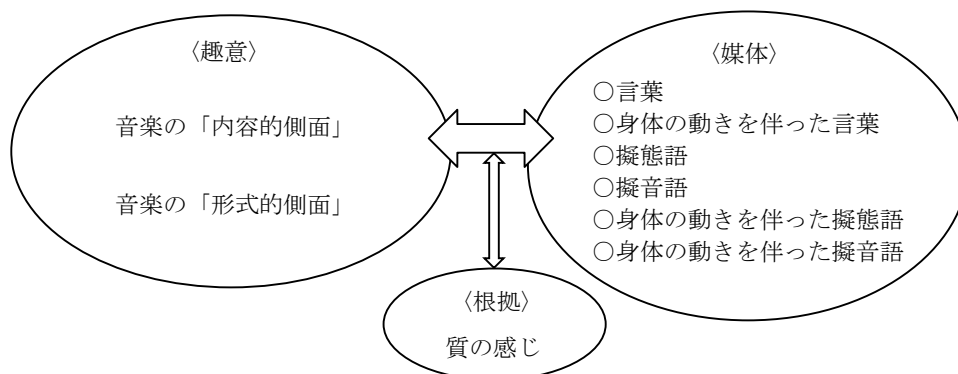


図 26：実践事例にみる比喩的表現の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係

〈趣意〉は、実践分析の結果、学習者が相互作用の対象とする音楽の「内容的側面」だけでなく「形式的側面」も含まれるものとなっていた。相互作用の初期段階では、「形式的側面」が知覚されると同時に「内容的側面」が感受されている。そして、さらに擬音語や身体の動きを伴った言葉が生成されることにより、相互作用の対象とする音楽が焦点化されていった。〈根拠〉は、どの事例の場合も、一貫して〈趣意〉と〈媒体〉に共通する質の感じであった。そして、このような〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係の理解により意味共有を成立させる要因となっているのは、〈趣意〉と〈媒体〉の共通項となっている質の感じであった。

つぎに、視点（2）比喩的表現の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉と、質の感じ、感覚的意味、意味内容・表示的意味の関係は、図27のようにになっていた。

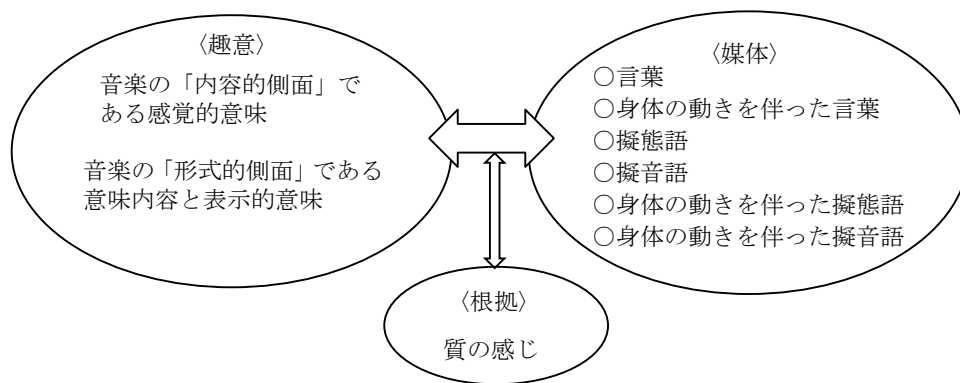


図 27：実践事例にみる比喩的表現の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉と意味の関係

まずは、〈媒体〉である言葉から、それらに関係する過去の自分自身の経験を想起する。そして、想起した経験からイメージによってある特定の質の感じをよみがえらせる。つぎに、それに近似した音楽の質の感じを醸し出す音楽、すなわち〈趣意〉を探すという目的で音楽を聴く。聴いてみると、音楽の中に予想したものと近似する質を感じ取り、そのような質を醸し出している〔あの部分〕という「形式的側面」に意識がいく。「このことを言っているのかな」と〈根拠〉を予想しながら音楽を聴くという相互作用の状況において、音楽の〔あの部分〕に予想した質と近似した質を見つける。

これにより、〈趣意〉である音楽の〔あの部分〕の「形式的側面」、すなわち、意味内容や表示的意味が共有される。ここで、ある特定の質の感じは、音楽の〔あの部分〕を知覚することで識別され、感覚的意味となる。このような意味共有を成立させているのが、〈趣意〉〈媒体〉の共通項となっている〈根拠〉である質の感じだと考えられる。

最後に、視点（3）コミュニケーションについては、実践分析から新たに2点がみえてきた。1点目は、コミュニケーションの過程が問題解決の過程となっていることである。2点目は、それが共感的なコミュニケーションであるということである。それは、図 28 のような構造をもつ。

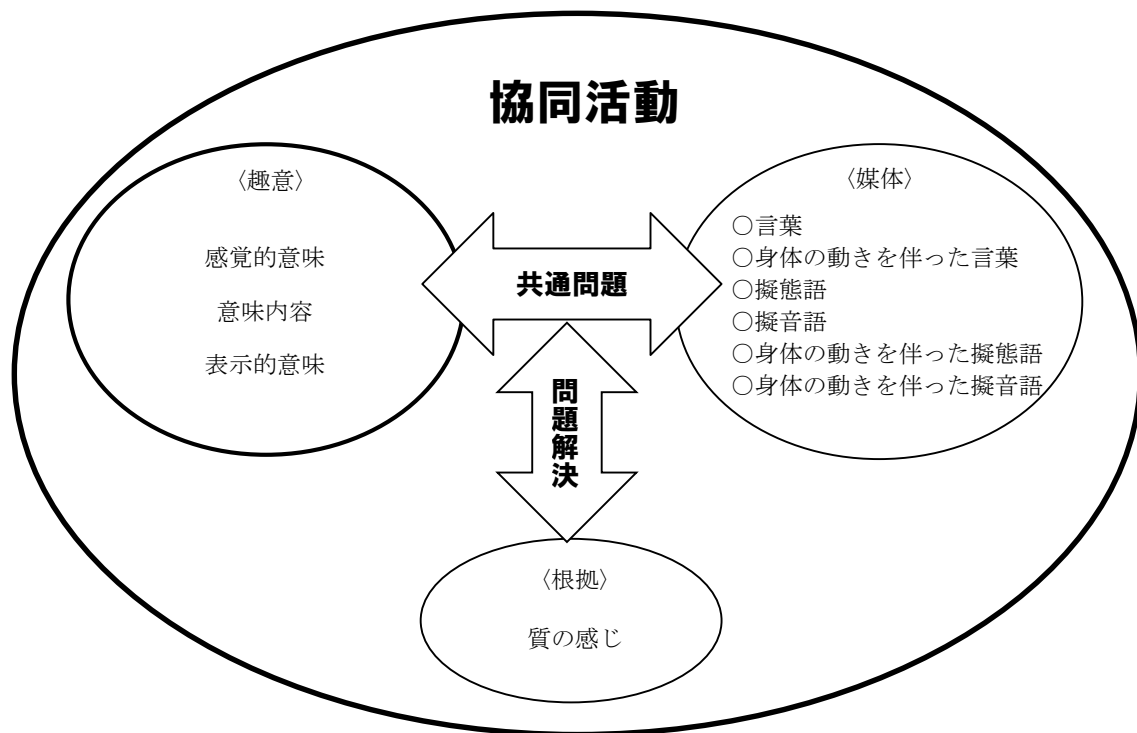


図 28: 比喩的表現による意味共有におけるコミュニケーション

第2節 音楽科授業における比喩的表現による意味共有の論理

第1節では、第Ⅰ部、第Ⅱ部の研究の総括を行った。

第2節では、第Ⅰ部の理論研究、第Ⅱ部の実践研究の成果を踏まえ、音楽科授業における比喩的表現による意味共有の論理を、構造・過程・特質の観点から構築する。

1. 音楽科授業における比喩的表現による意味共有の構造

(1) 比喩的表現と意味の関係

まず、比喩的表現は〈媒体〉〈趣意〉〈根拠〉という3つの要素の関係から理解されるものである。3つの要素の関係は図29のように、比喩的表現の〈媒体〉を手がかりとして〈根拠〉を基に、〈趣意〉を探することで〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉との関係性を理解するということになる。

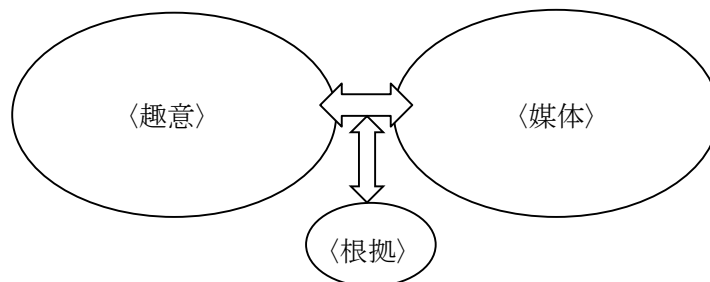


図 29 : 比喩的表現の〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の関係

(2) 音楽科授業における意味

では、「質の感じ (feeling)」「感覚的意味 (sense)」「意味内容 (significance)」「表示的意味 (signification)」とは、音楽科授業の場合、何を指すのだろうか。デューイにおける意味生成理論に拠って考えてみたい。

デューイにおける意味の源は、状況の質の感じにある。それが意味内容を手がかりに識別されると感覚的意味になる。そして、さらに意味内容が名づけられて表示的意味となり意味となる。したがって意味は、感覚的意味と表示的意味の二重機能をもつものとされている。

音楽科授業で展開される音楽的経験では、質的素材である音楽との相互作用において、音楽という質的素材が備えている質を感受し、そこでの質的關係性を問題として思考し意味生成することが特性となる。

西園 (2015) は、質を内容とする芸術的経験についてつぎのように述べている。「芸術は、自然の素材に具わる感覚的質を芸術の媒介 (音、色彩、身体等) を通して形作ること、例えば『激しい感じ』とか『どっしりとした感じ』という質的内容を表現し、これを誰もが知覚できるようにしたものである。(略) 音楽においてはこれを音楽の諸要素による組織化によってする」とり。つまり、芸術の表現するものは「質的内容」であるとしている。そして、音楽の諸要素によって組織化されたものを「形式的側面」とし、形式的側面が生み出す音楽の質としての内容を「内容的側面」とする。音楽科授業では、この「形式的側面」を知覚し「内容的側面」を感受することで意味生成を行うこととなる。

したがって、音楽科授業の場合、「形式的側面」は意味内容であり、「内容的側面」は感覚的意味ということになると考えられる。たとえば、「音がいくつも重なった〔あの部分〕」と音楽の形式的側面を知覚するのが意味内容、その意味内容によって質の感じが「どっしりした感じ」と識別され、感覚的意味となる。そして、「ここには音がいくつも重なった〔あの部分〕」と知覚された意味内容が「音の重なりが増えた」と言語で名づけられれば表示的意味となる。そこで、感覚的意味と表示的意味がともなった意味、たとえば「音というものは重ねることができ、重ねるとどっしりした感じになることがある」という概念となると考えられる。

しかしながら、質的内容を表現する音楽的経験における意味の中核となるのは、意味内容・表示的意味ではなくて、質の感じが識別されたものである感覚的意味なのである。

(3) 音楽科授業における意味と比喩的表現

デューイは、質は本来、感じられるものであり、言葉ではあらわせないものであるとする。したがって学習者は、音楽から感じ取った本来的に言語化できない質を別のものにたとえてあらわすことになる。その際使用されるのが、言語表現 (擬音語や擬態語を含む) としての比喩的表現である。そして、音楽科授業において生成される比喩的表現は、音楽の「内容的側面」である質的内容が言語化されているという点に、その特性をもつことになる。

したがって、比喩的表現によって学習者があらわしたい〈趣意〉は、質の感じが識別されたものである、どっしりしたとか、弾んでいるとかいう感覚的意味ということになる。

しかし、実践分析によると感覚的意味は単独ではなく、それを生成する手がかりとなる意味内容の支えをもってコミュニケーションがなされていた。学習者は〈趣意〉を探るとき、音楽の形式的側面に注意を向けることになっていたのである。そこで、音楽科授業における比喩的表現の〈趣意〉は、音楽に対して感受した感覚的意味だけではなく、感覚的意味とそれの識別に貢献した意味内容・表示的意味の両者を含むと考えられる。

比喩的表現の言語はこれら〈趣意〉をあらわすための〈媒体〉となる。この〈趣意〉と〈媒体〉をつなぐものが〈根拠〉であり、〈根拠〉は質の感じとなる。

〈根拠〉となる質の感じは、学習者がこれまでの過去の経験から感じ取っていた、日常経験の質の感じだと推察できる。学習者は、〈媒体〉の言葉のイメージから感じ取る質の感じと近似した質を探して、音楽との相互作用を行うことで〈趣意〉を得ることができる。

以上より、音楽科授業における比喩的表現による意味共有は、〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の三者の関係が一致をみるときに、図 30 のような構造をもつことになる。

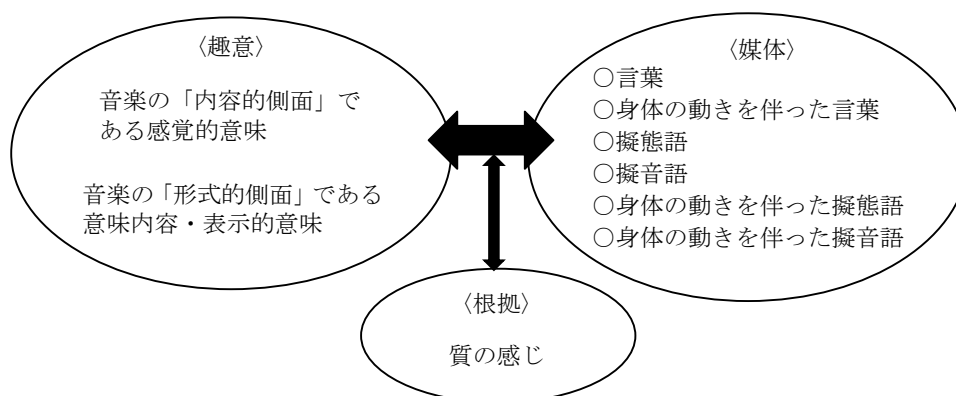


図 30：音楽科授業における比喩的表現による意味共有の構造

2. 音楽科授業における比喩的表現による意味共有の過程

比喩的表現による意味共有はコミュニケーションによって実現される。それは音楽科授業においては問題解決の過程となる。そこではクラスの学習者たちが比喩的表現の〈趣意〉は何かを「共通問題」として探ることで、〈根拠〉である質の感じを共有することが可能となる。

(1)「共通問題」の発生

音楽科授業の場合は、共有する意味の中核は質的な感覚的意味となる。質は本来言葉ではあらわせないものであるため、授業の中で比喩的表現が多用される。したがって、ある学習者が生成した比喩的表現すなわち〈媒体〉から、他者はその背景に隠されている〈趣意〉が何なのかを知りたいと思うようになる。このような〈趣意〉を知りたいと思う気持ちは、「〈趣

意〉は何なのだろうか」という「共通問題」を生じさせることになる。

(2) 「共通問題」の解決と意味共有の関係

そして、「共通問題」が生じることで、授業は問題解決の過程をたどることになる。問題解決の過程では、たとえば「あの子はなぜインドって言ったのだろう」と比喩的表現の〈根拠〉を予想して〈趣意〉を探る思考が働く。具体的には、〈媒体〉である「インド」という言葉から、それらに関係する過去の自分自身の経験を想起する。そして、想起した経験からイメージによってある特定の質の感じ、たとえば何かオリエンタルな質の感じをよみがえらせることになる。そして、「何かオリエンタルな感じのするところはどこだろう」と〈趣意〉を探るという目的で音楽との相互作用を行う。その際、学習者の注意は「その音楽はどうなっているのだろう」と音楽の「形式的側面」へ向かい、意味内容を得る。そして、〔あの部分〕と特定し、意味内容を手がかりに質の感じを識別して感覚的意味とすることになる。

これによって、感覚的意味と意味内容が共有されるが、それで問題解決は完了するのではなく、〔あの部分〕の意味内容は、さらに〔あの笛の部分〕とか〔あのゆっくりな部分〕とかいうような詳細な知覚を引き出すので、「ピロピロといていたのがインドっぽい」と擬音語が生成されることで、「ピロピロといった部分のどんなところがインドみたいなのか」という新たな共通問題を生む。ここでの問題解決は解決に集約されるものではなく、つぎつぎと問題を生成していく探究的な問題となると考えられる。そうすることで、「笛は笛でも、特別な笛を使ってる」というように、「何かオリエンタルな感じのするあのピロピロといている笛の音色がインドっぽい感じがする」と感覚的意味と表示的意味の二重機能をもつ意味が共有されるのである。

(3) 意味共有における擬音語の機能

そこに生じるのが比喩的表現としての擬音語や身体の動きを伴った言葉等である。とりわけ、擬音語は物理的な音響との結びつきが強いという性質上、音楽の「内容的側面」の表示だけでなく「形式的側面」の表示、つまり「どんな音がどう動いているか」の表示にもなっている。そのため、擬音語は学習者の注意を「その音楽はどうなっているのだろう」と音楽の「形式的側面」へ向かわせることに機能する。つまり擬音語は、感覚的意味だけでなく、感覚的意味と意味内容の要素を融合して表すものなので、〈趣意〉の獲得に有効に機能することになる。

学習者は、擬音語の助けを得て、それが指している〈趣意〉は何なのかをさらに探っていく。そこでも〈根拠〉となる質の感じを予想して音楽との相互作用を行う。そして、〈趣意〉＝音楽の感覚的意味および意味内容・表示的意味、〈媒体〉＝比喩的な言語、〈根拠〉＝質の感じ、の三者の関係が一致をみるときに問題解決となる。この問題解決が意味の共有である。

このような感覚的意味と表示的意味の二重機能をもつと、ミーニングとしての意味はシンボル (symbol) となり、客観的概念となり、直接経験から離れて新たな相互作用を生むこ

とが可能なものとなるというのである。

(4) 協同活動としての問題解決

「共通問題」はコミュニケーションの「共通の目的」となる。したがって、「共通の目的」をもって学習者がお互いに協力して「行為の完成の予想」として問題解決を予想して音楽を聴いている。すなわち、〈趣意〉を探るために「音楽との相互作用」が行われている。その際、発言者は何とか友だちに〈趣意〉を伝えようとして、言葉だけでなく擬音語や身体の動きを用いた言葉を使って説明する。一方、クラスのメンバーは、〈趣意〉の内容を語ろうとする子の話に真剣に耳を傾けたり、その子の発言内容—たとえば、「最初にバンってなるところがある」—に注意して音楽を聴いたりする。このように、お互いの行為が「協同活動」として「共通の目的」の達成に向けて展開される。

その結果、まずは〈媒体〉の言葉から想起した質と近似した質を醸し出す〔あの部分〕である「形式的側面」を知覚し意味内容を得て、それによって質が識別されて「内容的側面」である感覚的意味と併せて〈趣意〉が共有される。さらに、意味内容にラベルが貼られることにより表示的意味となり、感覚的意味との二重機能をもつ意味が共有されることが、問題が解決されることになっていた。

以上より、比喩的表現による意味共有の過程は、協同的な問題解決の過程となる(図 31)。

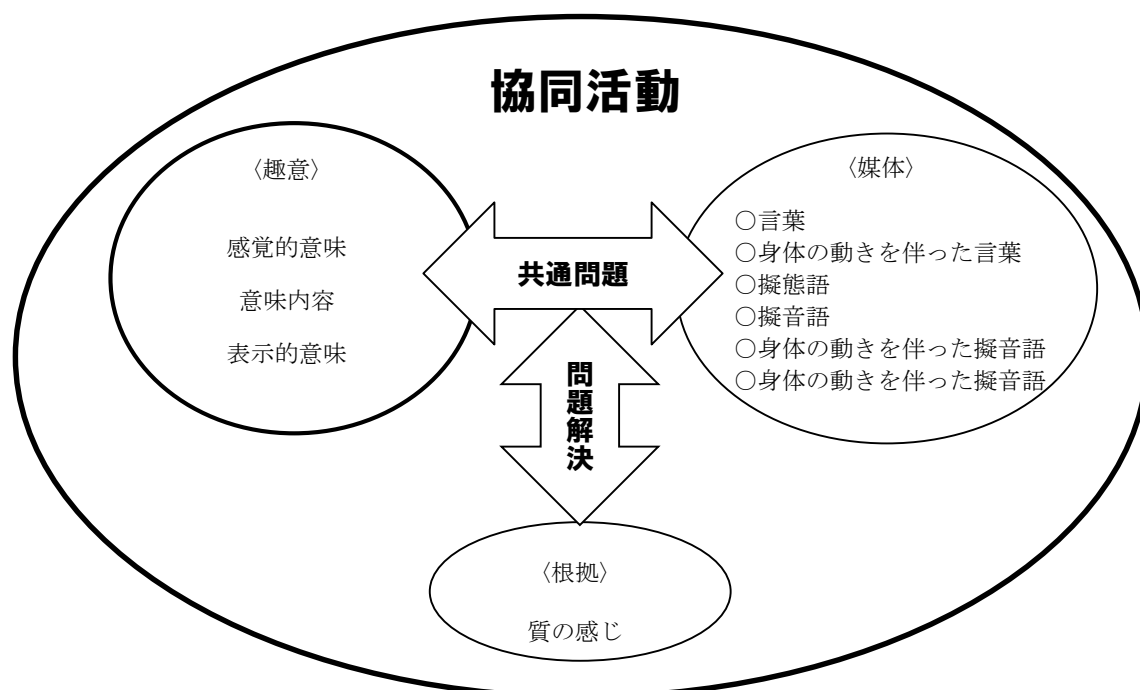


図 31：比喩的表現による意味共有の過程

3. 音楽科授業における比喩的表現による意味共有の特質

以上のような比喩的表現による意味共有はどのような特質をもつものなのだろうか。実践分析でみえてきたのは、意味共有のコミュニケーションにおける「共感」である。

(1) 共感 (sympathy) とは

共感について、デューイは「(共感の) 質の感じは、自分自身も経験する可能性があると感じられる (felt) ような他者の経験を自身に重ね合わせることで得られる²⁾」と述べている。デューイに拠って、早川 (1994) も「共感 (sympathy)」は「あたかも他者の観点からあるものに反応したり見たりする能力」や「他者の経験の中で機能しているように物をみる」という能力、つまり他者の経験を自分自身の経験であるかのようにとらえる能力とみている。そしてこの共感の能力が意味共有の前提³⁾ となるとしている。

そして、デューイは、このような共感の成立には2つの条件が必要だとする。それは①自分自身の十分な感情的経験 (emotional experience)、②他者への積極的な興味 (an active interest) である⁴⁾。

(2) 比喩的表現と共感の関係

第Ⅱ部の実践分析では、たとえば、比喩的表現の〈媒体〉を手がかりとして〈趣意〉を探るために音楽との相互作用を行うと、〈趣意〉がわかったということにすかさず反応したり、「本当にそんな感じがする」ということを思わず口にししたり、納得するように頷いて反応したりということである。このような場面が、どの事例でも顕著にみられた。

そのような共感的なコミュニケーションが可能となっている要因としては、2点考えられる。

1点目は、「共通問題」を解決していくにあたり、他者の意見がそれを解決する手がかりとなるかもしれないととらえている点にあると考えられる。

実践分析の場面では、ある学習者が発言した比喩的表現を詳しく説明し始めると、それまでざわついていた音楽室が一気に静まり返り、その子が何を語ってくれるのかと多くの学習者が真剣に耳を傾けるようになっていた。さらに、その説明を確かめようと、音楽にも真剣に耳を傾ける。つまり、他者への積極的な興味 (interest) が呼び起こされるということであろう。〈趣意〉は何かという「共通問題」は自分自身の問題であり、解決したいと思っているので、解決の手がかりになることを言ってくれるかもしれないという期待が、他者への積極的な興味 (interest) となっていると考えられる。

2点目は、比喩的表現の〈趣意〉となっている質が、学習者の生活経験を呼び起こした質だという点にあると考えられる。

「共通問題」となっているのは、隠された〈趣意〉は何かということである。そして、問題解決のために行われるのが、〈媒体〉である言葉のイメージから〈根拠〉となる質の感じを呼び起こすということである。人間は、環境との相互作用によって生じた状況の質の感じ

を識別することで感覚的意味を得る。つまり、ある学習者における比喩的表現は、その学習者自身の経験の質の感じを識別した感覚的意味であるといえる

同じ地域で生活し、同じ地域の学校に通っている学習者同士であれば、もちろん個人差は多々あれども、生活経験そのものが近似していることが考えられる。実際に実践事例で学習者が発言していた言葉は、お化けのような感じだったり、ギンギラギンの太陽みたいな感じだったり、重く悲しい雰囲気だったりしていた。したがって、学習者同士が識別される前の言語化されていない質の感じを受容することは非常に容易であると同時に、共感をもって共有される要因となっていると考えられる。

「共通問題」が、学習者個々人の生活経験で感じる質の問題であることから、学習者は自らの生活経験を根拠に問題解決を進めることが可能となる。このような問題解決の特質が、学習者に自分自身の十分な感情的経験を想起させるに至らせたのではないか。

これら2点が比喩的表現によるコミュニケーションの中で連動して働くことになり、共感的なコミュニケーションとなる点に、音楽科授業における比喩的表現による意味共有の特質があると考えられる。そして、コミュニケーションが共感的性質を強くもつということは、クラスの生徒間のかかわりを情緒をともなう密にし、一つの問題を一緒に力を合わせて解決するという共同体的意識を生み出すのではないかと推察される。

以上より、比喩的表現によるコミュニケーションの特質として共感的であることを挙げることができる。

4. 音楽科授業における比喩的表現による意味共有の論理

ここでは、第Ⅰ部の基礎理論、第Ⅱ部の実践研究と終章での第1節および第2節の1～3までの研究結果を踏まえ、音楽科授業における比喩的表現による意味共有の論理を述べる。

分析結果より、音楽科授業における比喩的表現による意味共有の構造・過程・特質はそれぞれ、つぎのような論理をもつ。

(1) 音楽科授業における比喩的表現による意味共有の構造

- ①音楽科授業における比喩的表現は〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の三者の関係が一致をみるときに理解される。
- ②比喩的表現と意味との対応は、比喩的表現の〈媒体〉は言葉、〈趣意〉は音楽の「内容的側面」である感覚的意味およびそれを生み出している音楽の「形式的側面」である意味内容・表示的意味、〈根拠〉は質の感じとなる。
- ③〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の三者の関係が一致するとは、〈媒体〉の〈根拠〉となっている質の感じを、自身の経験からイメージを通して呼び起こし、それを基にして〈趣意〉を理解するという関係が成立するということである。
- ④〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の三者の関係が一致をみるときにミーニングとしての意味共有がなされる。

(2) 音楽科授業における比喩的表現による意味共有の過程

- ⑤比喩的表現による意味共有は、〈趣意〉〈媒体〉〈根拠〉の三者の関係が一致をみる過程となる。
- ⑥それは〈根拠〉となる質の感じを予想し、〈趣意〉を音楽の中に探すという問題解決の過程となる。
- ⑦〈根拠〉となる質の感じは自身の生活経験から想起される。
- ⑧〈趣意〉を探すために、コミュニケーションを通して、対象となっている音楽と相互作用を行い、〈趣意〉にかかわる音楽の〔あの部分〕の意味内容・表示的意味および感覚的意味を共有する。
- ⑨その結果、感覚的意味と意味内容・表示的意味の両者を備えたミーニングが共有されることになる。

(3) 音楽科授業における比喩的表現による意味共有の特質

- ⑩比喩的表現による意味共有は、共通問題の問題解決の過程をたどるため、互いの発言によって作用し合い問題を解決していくという「協同活動」として実現される。
- ⑪そこでのコミュニケーションは質を根拠に〈趣意〉を探る目的をもつことから、言語化できないものとしての質を扱うコミュニケーションとなる。
- ⑫そのようなコミュニケーションは共感的なものとなる。
- ⑬その要因は、1)「共通問題」を解決していくために、他者の意見を手がかりとするために他者への能動的興味が起こること、2)比喩的表現の〈根拠〉となる感じる質は学習者の生活経験の質であること、という2点にある。
- ⑭このような共感的なコミュニケーションには、クラスに共同体意識を育てる可能性をみることができる。

以上 (1) ～ (3) より、学習者はつぎの論理をもって比喩的表現による意味共有を行うと結論づける。

音楽科授業で比喩的表現が生じると、その〈趣意〉は何かということが「共通問題」となり、問題解決の過程を引き起こす。問題解決は比喩的表現の〈根拠〉である質の感じを拠り所として進められる。質の感じは生活経験の質である。

問題解決の過程では、質の感じは音楽の〔あの部分〕、すなわち、音楽の特定の箇所の意味内容や表示的意味を知覚することで識別され、感覚的意味となる。問題解決の結果、感覚的意味と表示的意味を備えたものとしての音楽の意味が共有される。それは、音楽の「内容的側面」と「形式的側面」が関連付けられて意味が共有されるということになる。

このような問題解決の過程は「協同活動」としてのコミュニケーションとなり、質の感じ

が共有されて進行するので、共感を呼び起こしやすいという特質をもつものになる。

本研究では、比喩的表現の〈根拠〉である質の感じ、〈趣意〉である「内容的側面」となる感覚的意味、「形式的側面」となる意味内容・表示的意味、〈媒体〉である言葉、擬態語・擬音語によって、質の世界の認識における意味の二重機能について子どもの学習として成り立つように論理化した。ここに教育実践学としての独自性がある。

以上が、音楽科授業における比喩的表現による意味共有の論理であり、教育実践学的な研究方法による本研究における結論となる。

第3節 音楽科教育への示唆と展望

第3節では、このような音楽科授業における比喩的表現による意味共有の論理を、1. 質の感じの機能と感性の育成、2. 芸術教科としての音楽科授業の意味共有の特性、3. 共感と問題解決のかかわり、4. 思考力の育成、の4点から考察し、音楽科教育への示唆と展望について述べる。

1. 質の感じの機能と感性の育成

デューイによれば、意味の源は質の感じにある。本研究では、比喩的表現による意味共有は、個々人の経験に蓄積していた質の感じを根拠としてなされるということが明らかになった。関連研究でみたように、比喩的表現は、認識において子どもの生活経験と教科内容の概念とをつなぐものとして他教科でも注目されていた。それは、比喩的表現が、生活経験で蓄積された潜在していた質の感じを子どもの意識に浮かび上がらせる機能をもっているからだと考えられる。

子どもは、比喩的表現の〈媒体〉の言葉のイメージを通して自己内にその質の感じを呼び起こす。その質の感じが音楽の〔あの部分〕、すなわち、特定の状況での意味内容をとらえる際に機能する。他者における質の感じを自分のものとしてとらえることができるのは、質の感じの働きによる。このように、質の感じは自己・音楽・他者のすべてをつなぐうえで機能するものとなっている。

そして、このような質の感じは、感性（sensitivity）の働きによって人間に受容されるものであった。したがって、質の感じを機能させるということは、感性を働かせているということになる。西園（2015）は、「デューイが述べているように近代の自然科学は、自然の質的狀況を数的に還元したのであるが、しかし、自然には、数的には扱えず、感覚（feeling）によってしか扱えない『質』が存在するのである」という⁵⁾。つまり、音楽との相互作用において感性を働かせ、質の感じを受容することは、意味の源を蓄積することにつながるといえよう。

意味の源が質の感じにあるならば、認識の中核を質におく音楽科授業においてのみでなく、理科や算数・数学科等の科学教科の授業においても、子どもが状況の質の感じをとらえることは意味の基盤となる。たとえば、関連研究における理科授業にみられた「火は紙とか木みたいに好きなものを食べると大きくなり、アルミとか石はきらい」のような子どもの発言は、単に燃焼という科学現象の特徴の一部を比喩的表現であらわしているだけでなく、その現象を質の感じとしてとらえていると解釈できる。それはまさに科学的な意味を得る学習の根源になるものと考えられる。

指導者が、子どもの比喩的表現には意味共有の源である質の感じが背後にあることを意識し、子どもの発言に潜む質の感じを適切にとらえていくことが、子どもの意味生成につながり、ひいては子どもの感性の育成につながるといえる。

2. 芸術教科としての音楽科授業の意味共有の特性

第Ⅰ部の第4章で明らかにしたように、音楽的経験では、音楽の「形式的側面」を知覚し、「内容的側面」を感受することが、音楽的経験における意味となる。そして、その特性は、音楽的経験の場合、そこでの認識の対象が質であるため、生成された意味において感覚された（感じ取った）質が強調される点にあった。つまり、質的内容を表現する音楽的経験における意味の中核となるのは、意味内容・表示的意味ではなくて、質の感じが識別されたものである感覚的意味なのである。

しかし、実践分析の結果、感覚的意味として質の感じが識別される際には、必ず音楽の〔あの部分〕である意味内容が特定されていた。デューイも述べていたように芸術の場合は、作品の結末や終点に意味があるのではなく、それを構成する部分部分として蓄積されたものの完成に意味がある。つまり、意味内容を得ることによって質の感じが識別された感覚的意味を豊かにしていく点に、音楽的経験としての音楽科授業の目的があるということになる。すなわち、感覚的意味と意味内容を豊かに生成し、共有するという点に音楽科授業の重要性を見出すことができる。

したがって、意味内容が記号化され表示的意味となり、感覚的意味と併せて二重機能をもつミーニングとしての意味を共有することが音楽科授業における直接的な目的にはならない。もちろん、意味が概念化されることも重要ではある。しかし、部分部分の構成と音楽全体との質的關係性が重視される音楽的経験においては、意味が概念として一般化されることよりもむしろ、部分部分の感覚的意味と意味内容のかかわりを豊かに生成することで、作品を個性化・個別化させる点にその特性があるからである。

このような点から、指導者は子どもが音楽から知覚・感受したことに対し、子どもの意見を「みんな同じように〇〇な感じと言ってくれました」のように一般化することなく、個性化・個別化するような働きかけが重要となる。そして、個性化・個別化されているにもかかわらず、質の感じの機能により「あの子と違うけど、あの子の言いたいことはわかる」のように共有化できる点が音楽的経験の特性といえる。

3. 共感 (sympathy) と問題解決のかかわり

音楽科授業における比喩的表現による意味共有の過程では、共感を伴った集団による問題解決が実現されていた。そして、前章で述べたように、デューイは「(共感の) 質の感じは、自分自身も経験する可能性があると感じられる (felt) ような他者の経験を自身に重ね合わせることで得られる」と述べ、共感の成立の必要条件のひとつは「他者への積極的な興味」であるとしていた。

実践分析では、子どもは、「共通問題」を解決してくれそうな存在としての他者へ興味をもち、説明を真剣に聞いたり、他者が示すリズムと一緒に口ずさんだり、というような言動で表していた。ここでは漠然とした他者への興味ではなく、「問題を解決してくれそうな」他者 (の発言内容) への積極的な興味をもっているということになる。つまり、共感の問題解決の行為と密接に関係したものである。

教育学の辞典において共感とは「**empathy**」の訳語とされており、他者の感情を認知し、自らもそれを体験することとされている⁶⁾。また、教育心理学においては、共感 (**empathy**) は感情移入とも訳されるが、特に共感という場合、対人関係の場面で相手の気持ちや感情を相手の立場に立って感じ取ることとされる⁷⁾。このような点から、教育において共感とは主に「**empathy**」の意味でとらえられ、そこでは気持ちや感情等の情緒的な側面が強調されているといえる。

しかし、実践事例においては、共感はこのような情緒的側面というより、意味共有にかかわる認識的側面から生じていた。すなわち、共感とは、問題解決に貢献してくれるものとして他者の発言内容に積極的な興味をもつ過程で起こっていた。したがって、共感とは情緒的側面のみを指したものでなく、他者との協同的な問題解決の活動において機能するものととらえることができる。ただ、そのことが質の感じを共有することを通じてなされるため、「共通の目的」が達成されることで「わかった」「そうそう」のように達成感や満足感を共有することになっている。つまり、結果的にその場を共有する子ども同士に情緒的なかかわりを強めたと考えられる。このような質的問題を扱う協同的な問題解決は共感を生み、クラスに共同体意識を生みだすものと期待できよう。

このような点からは、先述した感性の育成という点ではもちろん、「自分の発言がクラスの役に立った」「自分の発言は仲間から認められた」という、自尊感情の育みにもつながることも期待できる。そのために指導者は、子どもが生成した比喩的表現をクラスで共有化できるような働きかけを行うことが重要となる。それは音楽と相互作用ができる場を設定することである。具体的には音楽を聴いたり演奏したりする場を設定し、「Aくんが『〇〇みたい』って言っていた部分はどこか、みんなで確かめてみよう」と、他者の意見を音楽と併せてクラスに共有化する場の設定が不可欠となる。これにより、子どもの協力的かつ想像的な集団思考のプロセスが保証され、それが学習集団としての向上にもつながると考えられる。

4. 思考力の育成

最後に、思考力育成の観点から本研究の教育的意義について述べる。

比喩的表現による意味共有はコミュニケーションによって実現される。それは音楽科授業においては問題解決の過程となっていた。この問題解決は、教師が問題を与える課せられた問題解決ではなく、子ども自身が「共通問題」を生み、能動的に取り組む問題解決となっていたことが注目される。そこでは、比喩的表現に隠された〈趣意〉を知りたいと思う気持ちたちが「共通問題」を発生させる。クラスの子ども達は、比喩的表現の〈趣意〉は何かを「共通問題」として、〈媒体〉のイメージを基に自らの過去の経験を想起し、それに近似した質の感じを探しながら音楽を聴く。これにより、〈根拠〉である質の感じを共有することが可能となっていた。そして、共有した質の感じをもとに、問題をつくり替えながら共有した質の感じと意味内容や感覚的意味とを関連づけることで、意味が共有されていった。このように、比喩的表現による問題解決は、根拠となるものが自己の生活経験で蓄積した質の感じであることから、誰もが参加しやすい問題解決になっていたと考えられる。

子ども達がこのようなコミュニケーションを実現している状況においては、質の感じを中軸にさまざまな情報を関連付ける問題解決能力としての思考力を発揮しているといえる。さらに先述したように、質の感じをとらえることができるのは、感性の働きによる。したがって、比喩的表現による意味共有の実現は、コミュニケーション能力の育成はもちろん、質の感じを中軸とした感性の育成を伴った思考力育成に寄与できる点にあると考えられる。

序章でのべたように、文部科学省が設置したコミュニケーション教育推進会議が定義するコミュニケーション能力では、「正解のない課題や経験したことのない問題について」解決できるような能力が求められていた。本研究の実践分析では、数的には扱えず、感覚によってしか扱えない質を扱う中でも、それを自己・音楽・他者と関連付ける際には「激しい衝撃みたいな感じは音楽の最初の低くて強い音の部分だ。だからあの子はボールが飛び出さって言ったのだ。自分達はその部分は隕石が落ちてくると感じたが、あの子の言いたいことはわかる」のように論理が働いていることがわかった。このように、感性と論理性を兼ね備える音楽科授業における比喩的表現を扱うコミュニケーションを実現することは、21世紀を生き抜く子ども達に求められている、多様な価値観を持つ人々と協力、協働しながら社会に貢献することができる創造性豊かな人材の育成につながるものになるといえよう。

第4節 今後の課題

1. 比喩的表現の機能に関する科学的経験を中心とした他教科との比較

本研究は、その対象を、質的意味を中核とする音楽科授業とし、そこでの比喩的表現による意味共有についての研究してきた。そこで今後は、数や記号から成る意味を中核とする科

学の教科との比較研究を行うことで、比喩的表現による意味共有の構造・過程・特質に本研究の結論とどのような違いがあるかを検証していきたい。

理論研究においては、デューイは、経験を構成する素材の違いによって、そこでの探究における目的や結果（結論）に違いが出るといい、芸術の素材は質から成るものであり、科学の素材は符号や記号であるとしていた。そして意味は、環境との相互作用の質の感じを基にした感覚的意味と、表示的意味の二重機能をもつものであった。そして、ここでの表示的意味は、感覚的意味が行為によって意義づけられた意味内容が記号化されたものであった。

では、デューイが述べていた科学的経験と芸術的経験の違いは、比喩的表現による意味共有の場合、その構造・過程・特質においてどのように違いがあらわれるのだろうか。そして、本研究で明らかにした感覚的意味と表示的意味の二重機能をもつ意味を共有することは、科学的経験の場合も、本論の結論と同様に子どもに共感を伴って実現されるものとなるのだろうか。

このような点について科学の教科との比較を通して明らかにしていくことにより、比喩的表現の音楽科授業ならではの特色もさらに明らかになってくると考えられる。

2. 歌唱・器楽分野における比喩的表現による意味共有を実現する授業デザイン

今回実践分析を行った事例のうち、4つが鑑賞授業、1つが創作授業であった。鑑賞授業においては、「聴く」という行為が中心となる。そのため、音楽がどうなっているのかという知覚・感受に焦点が当たりやすい。創作授業においても、鑑賞授業のように聴くこと自体が目的とはならないが、自分たちの出した音をよく「聴き」ながら作品を作り上げていくことになる。一方、歌唱や器楽の授業は、「聴く」ということよりむしろ歌うことや演奏することに意識が向きがちになる。

音楽科授業における比喩的表現は、「音楽を知覚・感受したこと」をたとえた言語表現である。したがって、音楽との相互作用を十分に行い、音楽の知覚・感受に集中するからこそ、多くの比喩的表現が生成することになると考えられる。そのような視点から、「聴く」という行為に集中する鑑賞授業において、多くの比喩的表現が生成されたということが、今回、結果的に鑑賞授業を多く取り上げるようになった要因であると考えられる。逆に言うと、筆者が歌唱や器楽の授業デザインをする際に、子どもが音楽の知覚・感受を行う場面設定への視点が不十分であったともいえる。したがって、今回の分析対象に値する事例に歌唱や器楽の授業を入れられなかったと考えられる。

以上より、表現領域の授業、とりわけ歌唱と器楽の授業において、比喩的表現による意味共有が成立するような授業デザインを行うことが実践面としての課題である。そして、表現領域での意味共有が、歌唱や器楽の演奏にどのようにつながっていくのかを検討する必要があると考えられる。

終章の註

- 1) 西園芳信 (2015) 『質の経験としてのデューイ芸術的経験論と教育』 風間書房, p.186
- 2) J.Dewey, *Psychology*, EW, Vol.2, p.283
- 3) 早川操 (1994) 『デューイ探究教育哲学—相互成長をめざす人間形成論再考』 名古屋大学出版会, pp.60-61
- 4) J.Dewey, *Psychology*, EW, Vol.2, p.285
- 5) 西園芳信 (2015) 『質の経験としてのデューイ芸術的経験論と教育』 風間書房, p.44
- 6) 『現代学校教育大事典②』 (1993) ぎょうせい, pp.344-345
- 7) 『教育心理学辞典』 (1986) 教育出版, p.93

文献目録

英語文献

- (1) J. Dewey, *Psychology*, EW, Vol.2, 1887
- (2) J. Dewey, *Democracy and Education*, MW, Vol.9, 1961
帆足理一郎訳：1959 年『民主主義と教育』春秋社／松野安男訳：1975 年『民主主義と教育（上）（下）』岩波文庫
- (3) J. Dewey, *Experience and Nature*, LW, Vol.1, 1925
帆足理一郎訳：1959 年『経験と自然』春秋社
- (4) J. Dewey, *Art as Experience*, LW, Vol.10, 1934
鈴木康司訳：1969 年『芸術論—経験としての芸術—』春秋社
- (5) J. Dewey, *Experience and Education*, LW, Vol.13, 1938
市村尚久訳：2004 年『経験と教育』講談社学術文庫
- (6) J. Dewey, *Logic : The Theory of Inquiry*, LW, Vol.12, p.72, 1938
魚津郁夫訳：1968 年「論理学—探究の理論」『世界の名著 48 パース, ジェイムス, デューイ』上山春平編, 中央公論社
- (7) J. Bruner, *The Process of Education*, Harvard University Press, Cambridge, 1960
鈴木祥蔵・佐藤三郎訳：1986 年『教育の過程』岩波書店
- (8) K. Swanwick, *Music, Mind and Education*, Routledge, 1988
キース・スワンウィック（1988）（訳：野波健彦・石井信生・吉富功修・竹井成美・長島真人：1992）『音楽と心と教育』音楽之友社
- (9) K. Gergen, *Realities and Relationships: Soundings in Social Construction*, Harvard University Press, 1997
永田素彦・深尾誠訳：2004 年『社会構成主義の理論と実践—関係性が現実をつくる—』ナカニシヤ出版

邦語・邦訳文献

- (1) 東真理子（2013）「音楽鑑賞学習での意味生成における身体の機能—デューイのコミュニケーション論を視座として—」『教育方法学研究』第 38 巻, pp.25-35
- (2) 東真理子（2014）「遊びの創作を導入した低学年のわらべうた鑑賞学習における意味生成の過程—身体の機能に着目して—」『学校音楽教育研究』Vol.18, pp.13-23
- (3) 荳阪直行編著（1999）『感性のことばを研究する』新曜社
- (4) 兼平佳枝・出石智佳子・山下敦史（2010）「『構成活動』としての〈図形楽譜づくり〉を通して」『学校音楽教育研究』Vol.14, pp.41-48

- (5) 兼平佳枝・浜坂幸江 (2011) 『『構成活動』としての〈身体表現づくり〉を取り入れた鑑賞授業』『学校音楽教育研究』Vol.15, pp.99-106
- (6) 兼平佳枝・中村美雪・竹井秀文 (2012) 「対話を通した『構成活動』としての〈音楽批評文づくり〉」『学校音楽教育研究』Vol.16, pp.93-99
- (7) 杵淵俊夫 (2006) 「Th.アレクサンダー『デューイの芸術、経験、自然の理論：感情の地平』における『状況』論—行為の主体がその状況の構成に際して知覚する『二重の意味機能』の理解をめぐって—」『日本デューイ学会紀要』第 47 号, pp.97-104
- (8) 杵淵俊夫 (2009) 「行動の状況が帯びている『二重の意味の機能、表示的意味と感じ—意味』を、どのように理解するか」『日本デューイ学会紀要』第 50 号, pp.107-116
- (9) 小島律子 (2004) 「芸術表現活動における子どもの『質』の捉え方」『日本デューイ学会紀要』第 45 号, pp.145-153
- (10) 小島律子 (2008) 『日本伝統音楽の授業をデザインする』暁教育図書
- (11) 小島律子・兼平佳枝 (2010) 「音楽科鑑賞授業における『構成活動』としての『図形楽譜づくり』の教材性」『学校音楽教育研究』Vol.14, pp.227-237
- (12) 小島律子 (2010) 『『構成活動』の観点よりみるわらべうたの学校教育における位置づけ—遊びから学習へ—』『日本デューイ学会紀要』第 51 号, p.2-11
- (13) 小島律子 (2011) 「児童期の発達特性と音楽的発達」『初等科音楽教育法〔改訂版〕』音楽之友社
- (14) 小島律子 (2011) 「音楽による質的世界の認識方法としての『図形楽譜づくり』の構造」『日本デューイ学会紀要』第 52 号, pp.85-87
- (15) 小島律子監修 (2011) 『子どもが活動する鑑賞授業—音楽を聴いて図形で表現してみよう—』音楽之友社
- (16) 小島律子監修 (2013) 『楽器づくりによる想像力の教育—理論と実践—』黎明書房
- (17) 齊藤百合子 (2011) 『音楽的経験における意味生成を原理とした小学校音楽科授業構成の研究』風間書房
- (18) 柴田好章 (2007) 「教育学研究における知的生産としての授業分析の可能性—重松鷹泰・日比裕の授業分析の方法を手がかりに—」『教育學研究』第 74 巻第 2 号, pp.51-64
- (19) 杉浦美朗 (1976) 『デューイにおける探究の研究』風間書房
- (20) 杉浦美朗 (1984) 『デューイにおける探究としての学習』風間書房
- (21) 高橋佳子 (1996) 「デューイにおける意味生成としてのコミュニケーション事象」『教育方法学研究』第 22 巻, pp.41-48
- (22) 高橋佳子 (1996) 「J.デューイの意味生成論」『筑波大学教育学研究集録』第 20 集, pp.101-110
- (23) 高橋佳子 (1997) 「デューイにおける意味生成の出発点としての『質』」『日本デューイ学会紀要』第 38 号, pp.45-50
- (24) 高橋佳子 (1999) 「デューイのコミュニケーション概念の明晰化」『教育方法学研究』

第 13 号, pp.33-48

- (25) 田代裕一 (1987)「授業における子どもの比喩的表現についての研究—教科内容の認識と日常生活の認識との相互関連の視点から—」『教育方法学研究』第 12 巻, pp.91-99
- (26) 立山善康 (1996)「デューイのコミュニケーション論—共同体論の基盤としての—」『日本デューイ学会紀要』第 37 号, pp. 25-30
- (27) 谷口忠顕 (1983)「デューイ習慣論における共感的性向と情緒的感得力」(『日本デューイ学会紀要』第 24 号
- (28) 西園芳信 (2001)「教育実践学ノート 2」『日本学校音楽教育実践学会会報』第 5 号, p.10
- (29) 西園芳信 (2002)「デューイの芸術経験論にみる表現内容としての『性質』(quality)の捉え方についての一考察」『日本デューイ学会紀要』第 43 号, pp.121-127
- (30) 西園芳信 (2004)「デューイ芸術的経験論にみる表現内容としての感覚的性質に関する考察」『日本デューイ学会紀要』第 45 号, pp.162-169
- (31) 西園芳信 (2005)『小学校音楽科カリキュラム構成に関する教育実践学的研究—「芸術の知」の能力の育成を目的として』風間書房
- (32) 西園芳信 (2015)『質の経験としてのデューイ芸術的経験論と教育』風間書房
- (33) 日本学校音楽教育実践学会編 (2006)『生成を原理とする 21 世紀音楽カリキュラム—幼稚園から高等学校まで—』音楽之友社
- (34) 早川操 (1988)「意味共有の基盤としての『習慣』の再検討—デューイにおける『共感』と『コミュニケーション』—」『日本デューイ学会紀要』第 29 号, pp.9-16
- (35) 早川操 (1994)『デューイ探究教育哲学—相互成長をめざす人間形成論再考』名古屋大学出版会
- (36) 日比裕・的場正美編 (1999)『授業分析の方法と課題』黎明書房
- (37) 牧野宇一郎 (1977)『デューイ教育観の研究』風間書房
- (38) 益田裕充・森本信也 (2000)「子どものコミュニケーション活動に見るメタファーとしての科学概念理解の深まり—中学生の分解概念理解を事例として—」『理科教育学研究』Vol.41, No.2, pp.21-29
- (39) 丸山真司 (1989)「体育授業のコミュニケーションにおける比喩的表現の体育教授学的意義—比喩的表現の役割と位置づけ—」『日本教科教育学会誌』第 14 巻第 1 号, p.29
- (40) 三橋さゆり (2011)「教師の比喩を用いた指導—歌唱における児童の声の変化に着目して」『音楽教育研究ジャーナル』第 35 巻, p. 34
- (41) 森本信也、齋藤響、八嶋真理子、太田川哲、渡辺素乃子 (1998)「理科授業における子どもの比喩的表現とその社会的言語化の意味するもの」『横浜国立大学教育人間科学部教育実践研究指導センター紀要』第 14 巻, pp.189-200
- (42) 森本信也・瀧口亮子・八嶋真理子 (1999)「『対話』としての学習を志向した理科授業の事例的研究—小学校 6 年『燃焼』を通して—」『理科教育学研究』Vol.40, No.1,

pp.45-56

- (43) 森本信也 (2003) 「構成主義的理科学習論の教授論的展開に関する考察」『横浜国立大学教育人間科学部紀要Ⅰ.教育科学5』 pp.45-66
- (44) 山梨政明 (1988) 『比喩と理解』東京大学出版会
- (45) 龍崎忠 (2001) 「教育の基盤としての経験とコミュニケーション—デューイにおける『相互成長としての教育』再考—」『名古屋産業大学論集』第1巻, pp.112-122
- (46) G.レイコフ・M.ジョンソン (渡部昇一・楠瀬淳三・下谷和幸訳) (1986) 『レトリックと人生』大修館書店
- (47) レイモンド・W.ギヴズ Jr. (2008) (小野滋・出原健一・八木健太郎訳、辻幸夫・井上逸兵監訳) 『比喩と認知—心とことばの認知科学』研究社
- (48) 渡部尚子 (2008) 「分節化という観点からみた構成的音楽表現におけるイメージの発展過程」『学校音楽教育研究』Vol.12, pp.162-173

辞典

- (1) 『広辞苑第6版』(2008) 岩波書店
- (2) 『現代学校教育大事典②』(1993) ぎょうせい
- (3) 『教育心理学辞典』(1986) 教育出版
- (4) 『新編音楽中辞典』(2002) 音楽之友社
- (5) 『現代教育方法学辞典』(2004) 図書文化

楽譜

- (1) 溝部国光解説 (1961) 『ケテルビー ペルシアの市場にて』日本楽譜出版社
- (2) 塚本晃弘解説 (1961) 『ビゼー アルルの女 第1組曲 第2組曲』全音楽譜出版社
- (3) 『全音ピアノピース No.24 きらきら星変奏曲』W.A.Mozart, KV265 全音楽譜出版
- (4) 千住真理子・山洞智監修 (2007) 「チャルダッシュ」『バイオリンレパートリー』ヤマハミュージックメディア

音源

- (1) 『ペルシャの市場にて』(指揮: ジョン・ランチベリー、演奏: フィルハーモニア管弦楽団) 『新・名曲の世界 52 「ペルシャの市場にて」/管弦楽名曲集3』東芝 EMI
- (2) 『IV ファランドール』(1965) (指揮: アンドレ・クリュイタンス、演奏: パリ音楽院管弦楽団) 『ビゼー「アルルの女」第1、第2組曲&「カルメン組曲」』EMI ミュージック・ジャパン

- (3) 『フランスの歌〈ああ！お母さん聞いて〉による 12 の変奏曲（きらきら星変奏曲）
変ホ長調 K.265』（1953）（演奏：ワルター・ギーゼキング）『モーツアルト ピアノ小品
集』ワーナーミュージック・ジャパン
- (4) 『チャルダッシュ』（2003）（演奏：千住真理子）『カンタービレ〈歌うように〉』東
芝 EMI

初出一覧

本論の一部は、下記の論文を加筆・修正している。

第Ⅱ部第1章

兼平佳枝（2015）「鑑賞授業における意味の共有の特性—『音楽批評文づくり』にみる
比喩的表現の機能に着目して—」『学校音楽教育研究』Vol.19, pp.51-61

第Ⅱ部第2章

兼平佳枝（2014）「『図形楽譜づくり』の鑑賞授業における共感を通じた意味の共有の特
性—比喩的表現に着目して—」『学校音楽教育研究』Vol.18, pp.25-35

第Ⅱ部第4章、終章

兼平佳枝（2014）「デューイのコミュニケーションにおける共感の役割」日本デューイ
学会『日本デューイ学会紀要』第 55 号, pp.87-96

謝 辞

本論文執筆にあたっては、多くの方々に大変お世話になりました。とりわけ、鳴門教育大学の西園芳信先生には、本研究に着手し始めたころから、学位論文提出準備、論文審査終了に至るまでの間、学会発表を中心に多方面で綿密にご指導をいただきました。また、岡山大学の虫明眞砂子先生、上越教育大学の松本健義先生、鳴門教育大学の長島真人先生、皆川直凡先生の4名の先生方には、大変ご多忙の中、論文の審査をお引き受けいただき、それぞれのご専門の立場から多くのご指導、ご助言を賜りました。諸先生方のご指導があつてこそ、無事に本論文を完成させることができました。ここに、心よりお礼申し上げます。

さらに、大阪教育大学の小島律子先生は、札幌の中学校の一教員だった私を音楽教育実践学の道に導いて下さり、大阪教育大学大学院の修了後もいつも叱咤激励いただき、本博士論文の構想全般にわたっても丁寧にご指導いただきました。そして、研究者としてのあるべき姿についても、身をもって教えていただきました。先生の後ろ姿を追い続けることでここまで研究を進めてくることができましたし、先生のご指導なくして、本論文を完成させることはできませんでした。この度、このように一つ研究の成果をまとめることができたことにあたって、小島先生には感謝の言葉しかございません。

加えて、本論文の第Ⅱ部における実践研究において協同で授業開発を行った日本学校音楽教育実践学会の皆様や、そこでの研究授業に参加して下さった児童生徒のみなさん、筆者の勤務校であった北海道教育大学附属札幌中学校の生徒のみなさん、そして、本研究推進にあたって多くのご助言をいただいた関西音楽教育実践学研究会の皆様にも、厚くお礼を申し上げます。

多くの皆様に支えられたおかげで、本論文を完成させることができました。ご尽力いただいたすべての皆様へ心から感謝の気持ちと御礼を申し上げたく、謝辞にかえさせていただきます。